

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Н. Р. Кельчевская, И. М. Черненко, Е. В. Ширинкина

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

МОНОГРАФИЯ



Пермь 2017

УДК 65:311.108
ББК 65.24+60.823.3
К34

Кельчевская Н. Р., Черненко И. М., Ширинкина Е. В.
К34 Человеческий капитал в условиях интеграции образовательных и профессиональных стандартов: монография / Н. Р. Кельчевская, И. М. Черненко, Е. В. Ширинкина; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. – Пермь, 2017. – 231 с.: ил.

ISBN 978-5-7944-2960-2

В монографии впервые освещаются проблемы учреждений высших учебных заведений в парадигме реформирования системы квалификации профессий и внедрения системы профессиональных стандартов. Авторами разрабатывается модель управления эффективностью научно-педагогических кадров, формирующая основу развития человеческого капитала вуза в условиях глобальных образовательных трендов, а также предлагается механизм сопряжения образовательных и профессиональных стандартов в условиях реформирования высшего образования и системы квалификации профессий в РФ.

Издание предназначено для научных и практических работников сферы образования и управления персоналом, специалистов в области экономики труда.

**УДК 65:311.108
ББК 65.24+60.823.3**

Рецензенты: д-р экон. наук, заместитель генерального директора по экономике и финансам ООО «Газпром трансгаз Сургут» **А. В. Маловецкий**; д-р экон. наук, доцент, доцент кафедры теории и практики управления Сургутского государственного педагогического университета **Л. В. Макущенко**

ISBN 978-5-7944-2960-2

© Кельчевская Н. Р.,
Черненко И. М.,
Ширинкина Е. В., 2017
© ПГНИУ, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ – КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ТРУДА	9
1.1. Особенности управления эффективностью интеллектуального труда в современных условиях	9
1.2. Формирование и развитие человеческого капитала работников сферы профессионального образования	16
1.3. Эффективная модель инвестиций в человеческий капитал научно-педагогических кадров: анализ зарубежного и отечественного опыта	21
ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДОВ УПРАВЛЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ РАБОТНИКОВ УрФУ И ОЦЕНКА ИХ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ	34
2.1. Инвестиции в человеческий капитал работников профессионального образования: анализ существующей модели оплаты труда в УрФУ	34
2.2. Ключевые показатели эффективности работников и их связь со стратегическими целями университета	54
ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ УНИВЕРСИТЕТА	77
3.1. Принципы управления эффективностью в условиях смены образовательной парадигмы	77
3.2. Условия перехода от управления результативностью к управлению эффективностью. Ключевые показатели результативности работы научно-педагогических кадров в новых условиях	88
3.3. Приоритеты в деятельности университета для реализации модели управления эффективностью. Перспективные направления работы по управлению эффективностью	94
ГЛАВА 4. МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ КАК ЦЕЛЬ, ОРИЕНТИРОВАННАЯ НА ЗАПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО РЫНКА ТРУДА	100
4.1. Компетентностный подход в системе высшего образования как средство создания единого образовательного профессионально-квалификационного пространства	100

4.2. Проблемы учреждений высшего образования при освоении образовательных стандартов	111
4.3. Методология формирования компетенций в системе высшего образования	125
4.4. От компетенций к построению образовательных структур для формирования модели выпускника высшего образования	145
ГЛАВА 5. МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМ КАПИТАЛОМ В РАМКАХ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	175
5.1. Введение профессиональных стандартов в России в парадигме реформирования системы классификаций профессий	175
5.2. Проблемы учреждений высшего образования в рамках перехода на систему профессиональных стандартов	182
5.3. Механизм интеграции образовательных и профессиональных стандартов	190
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	213
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	218
ПРИЛОЖЕНИЯ	225
Приложение 1. Описание выборки по регрессионной модели во второй главе (по данным РМЭЗ)	225
Приложение 2. Описание выборки по регрессионной модели во второй главе (по данным РМЭЗ)	226
Приложение 3. Описание выборки по регрессионной модели во второй главе (по данным РМЭЗ)	227
Приложение 4. Реестр профессиональных стандартов	228
Приложение 5. Информация о созданных советах по профессиональным стандартам ПК (сентябрь 2016 г.)	229
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	230

ВВЕДЕНИЕ

Социально-экономическая трансформация, сопровождающая процессы становления постиндустриального общества в развитых странах, приводит к пересмотру моделей функционирования социальных институтов; важнейшие изменения в нарождающемся обществе знаний происходят в системах науки и образования как основных источниках поддержания экономического роста. Экспансия высшего профессионального образования (ВПО), которая наблюдается в мире в течение последнего столетия, приводит к дифференциации подходов к реализации образовательной политики на международном уровне, подчеркивая уникальность каждой образовательной системы. Между тем, современный период характеризуется процессами интеграции и кооперации в области образования и международной конкуренцией при оказании образовательных услуг и проведении научных исследований. Конкурентоспособность вузов связана не только с исторически сформировавшимся имиджем, но и с достижением текущих показателей эффективности, способностью результативно планировать свою деятельность и управлять крупными образовательными и исследовательскими проектами.

Российские вузы как субъекты, реализующие локальные стратегии в области развития науки и образования, в связи с включением в процессы интернационализации стремятся выйти на международный уровень конкурентоспособности. Руководства вузов стремятся достичь понимания международных образовательных трендов и способов внедрения заложенных в них фундаментальных идей в практическую деятельность университетов, существенно лимитируемую особенностями российского социально-экономического развития. Существенные противоречия возникают при попытке соблюсти баланс между традициями и инновациями в области ВПО, между сложившейся в течение многих лет моделью научной и образовательной деятельности и необходимостью внутренней ее трансформации под влиянием глобальных изменений в образовании. Одна из основных проблем связана с реализацией кадровых стратегий: актуальность приобретают проблемы кадрового обеспечения и обновления, формирования человеческого капитала научно-педагогических кадров (НПК) российских вузов.

Авторами впервые освещаются проблемы учреждений высших учебных заведений в парадигме реформирования системы квалификации профессий и внедрения системы профессиональных стандартов.

Системообразующее становление профессиональных стандартов проходит в рамках процесса реформирования системы квалификации профессий и направлено на достижение главной цели в государственной кадровой политике, состоящей в повышении уровня трудовых ресурсов в сфере образовательной и профессионально-квалификационной их компоненты.

Целью исследования стала разработка модели управления эффективностью научно-педагогических кадров, формирующей основу для развития человеческого капитала университета в условиях глобальных образовательных трендов, а также создание механизма сопряжения образовательных и профессиональных стандартов в условиях реформирования высшего образования и системы квалификации профессий в РФ.

Указанная цель определила ряд следующих задач:

1. Исследовать условия формирования и развития человеческого капитала работников сферы профессионального образования: уровень существующих компетенций и конкурентоспособности человеческого капитала на международном уровне;

2. Определить модель управления эффективностью работников вуза под влиянием тенденций развития образования: экспансии электронного обучения, ориентации на наукометрические показатели;

3. Представить методологию формирования компетенций у будущих специалистов, как носителей человеческого капитала и главной производительной силы страны, которая сводит воедино требования работодателей и системы образования.

4. Выявить проблемы учреждений высших учебных заведений в парадигме реформирования системы квалификации профессий и внедрения системы профессиональных стандартов;

5. Механизм интеграции образовательных и профессиональных стандартов в условиях реформирования образования и системы квалификации в РФ.

Теоретической и методологической основой работы стали положения неоклассической экономики труда (концепция человеческого капитала), теории интеллектуальных работников и интеллектуального труда, материалы исследований российских и зарубежных экономистов и теоретиков менеджмента в области управления эффективностью персонала университетов. Методы исследования включают экономико-математическое моделирование, статистический анализ, синтез, социологические исследования научно-педагогических кадров УрФУ, СурГУ. Информационно-эмпирическую базу составили материалы

Росстата, аналитические материалы НИУ ВШЭ, материалы баз данных Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения (РМЭЗ), а также собственные эмпирические исследования авторов, проеденные на базе УрФУ и СурГУ.

Основные научные и практические результаты, полученные авторами монографии:

1. Определены особенности управления эффективностью работников сферы профессионального образования в условиях глобальных образовательных трендов, условия перехода от управления результативностью к управлению эффективностью на основе стратегии развития образовательного учреждения.

2. Изучены тенденции формирования человеческого капитала работников образования в России, выявлены факторы, определяющие изменение их заработков со временем. На основании выявленных закономерностей предложена программа внутреннего эмпирического исследования, разработана анкета для опроса НПК и проведен опрос, получены и обработаны его результаты.

3. Изучена структура четырех кластеров мотивации НПК УрФУ, их восприятие организационных изменений на стратегическом уровне. На основе регрессионного моделирования определены основные факторы, влияющие на уровень публикационной активности сотрудников Университета (УрФУ) в зарубежных изданиях, эмпирически подтверждены или опровергнуты гипотезы, связанные с предикторами показателя числа публикаций в зарубежных изданиях как стратегического показателя в области научно-исследовательской деятельности.

4. Изучено состояние накопленного человеческого капитала НПК УрФУ в сопоставлении с общероссийскими показателями по следующим направлениям: уровень языковых компетенций, компьютерной грамотности, участия в самообразовании и непрерывном обучении. Определены ключевые направления обучения сотрудников на основе проведенного опроса.

5. Обозначены условия перехода от измерения результативности к управлению эффективностью в УрФУ и предложена модель управления эффективностью НПК, основанная на принципах индивидуального планирования деятельности по ключевым направлениям, учета ее долгосрочных эффектов, связи индикаторов результативности со стратегическими показателями развития Университета и измерения достижений каждого из типов преподавателей.

6. Результаты мониторингового исследования доказывают автономность функционирования новой системы высшего образования относительно рынка труда и обуславливают необходимость формирования и развития единого образовательного и профессионально-компетентностного пространства.

7. Исследованы проблемы высших учебных заведений в условиях освоения новой двухуровневой системы образования, компетентностного подхода обучения, а также пути разрешения этих проблем во избежание возникающего на этой почве антагонизма.

8. Представлена модель взаимосвязи категорий «компетенции», «задачи» и «виды деятельности» в образовательных структурах высших учебных заведений в условиях компетентностного обучения.

9. Представлен механизм интеграции образовательных и профессиональных стандартов, формулируются основные особенности как рекомендации или правила, которые необходимо учитывать при сопряжении, что позволит сформировать единое пространство методологии управления человеческого капитала в триаде всех участников социально-экономических отношений: государство, система высшего образования и работодатели.

ГЛАВА 1. ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ – КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ТРУДА

1.1. Особенности управления эффективностью интеллектуального труда в современных условиях

В современном обществе выделяется особый класс интеллектуальных работников, которые участвуют в формировании нового общества, ориентированного на преобладание новшеств над традициями во всех элементах социальной и производственной среды, использование качественно новых моделей развития, ускорение темпов внедрения инноваций и эффективного преобразования установившейся за предыдущие периоды социальной структуры. В процессе развития рынка труда формируются различные типы интеллектуальных работ, которые дифференцируются по степени однообразности и необходимости применения творческих способностей, специальных компетенций, количеству и структуре времени, требуемому для их выполнения, возможности реализации личностных качеств и т. п. Интеллект, личностные качества, предпринимательские способности и социальные связи ложатся в основу процессов разработки новых продуктов и услуг, а также организации и контроля последующей их коммерциализации, формируя полноценные этапы инновационного цикла: в настоящее время приходится констатировать, что единственным фактическим источником инновационного развития является трудовые способности интеллектуальных работников.

Понятие «интеллектуальный работник» (knowledge worker) введено в научный оборот в начале 1960-х годов Ф. Махлупом; в своих работах исследователь подчеркивал уникальные черты новых типов работников на рынке труда: они обладали большой независимостью от внешних факторов производства в традиционном понимании, имели высокую трудовую мобильность, ориентировались на использование информации и знаний в ежедневной трудовой деятельности [22, с. 120]. Работники интеллектуального типа характеризовались инвестиционной моделью поведения по отношению к приобретению новых «средств производства» – информации, знаний и компетенций, они отвлекали текущее потребление для получения образования и ожидали превышения заработков за счет накопления человеческого капитала. Для интеллектуальных работников характерно добровольное

объединение своих усилий в рамках сложных социальных взаимодействий, как для достижения общих целей, так и для удовлетворения единичных, личных потребностей.

Интеллектуальные работники характеризуются сложной системой мотивации деятельности, их работа, как правило, всецело связана с творчеством, основанном на использовании развитых коммуникативных, профессиональных и общекультурных компетенций. Эндогенным фактором развития потенциала интеллектуальных работников становится возрастающий уровень образованности, использование результатов научных исследований в профессиональной деятельности [22, с. 63]. Работники интеллектуального труда в развитых странах приобретают особый социальный статус, приобретая возможности карьерного роста вне зависимости от происхождения, ориентируясь только на наличие специальных навыков и способностей, их конкурентным преимуществом становится приобретение уникальных способностей и навыков, не имеющих легкодоступных субституты. Отметим, что с экономических позиций интеллектуальные работники являются наиболее значительными инвесторами в человеческий капитал – они ожидают повышения доходов от основного вида деятельности в результате получения дополнительного уровня образования, профессиональных компетенций, накопления и использования социального капитала для повышения эффективности коммуникаций. Наличие интеллектуальных способностей, однако, не всегда гарантирует собственникам человеческого капитала высокий уровень доходов: в данном случае преобладают факторы несовершенства механизмов функционирования локальных рынков труда, асимметричности информационных потоков о наилучших возможностях реализации накопленного человеческого капитала или факторы, обусловленные врожденными качествами и склонностями и т. п.

Среди всех прочих видов интеллектуальных работников, работа НПК требует применения значительных творческих усилий, как для ведения образовательной деятельности, так, в особенности, и для планирования и организации научных исследований, интерпретации их результатов. НПК являются важнейшими источниками воспроизводства интеллектуального капитала, они являются субъектами реализации образовательных стратегий, прямо участвуют в формировании кадрового и инновационного потенциала на региональном и международном уровнях.

Наиболее интеллектуалоемкая часть работы, требующая высокого уровня профессиональных компетенций, опыта и ответственности, как правило, связана с формированием концепции образовательной и научной деятельности (концептуальное проектирование в области разработки образовательных программ различного рода или программ научных исследований) и организации деятельности в рамках разработанных проектов. Рутинная часть интеллектуальной работы НПК состоит в обработке данных, превращении их в информацию и знания посредством систематизации, осмысления и поиска закономерностей. Превращение образовательного процесса во всецело рутинную работу, сводящуюся к контролю или простой организации, в большинстве случаев приводит к значительному снижению качества образования и снижению эффективности интеллектуального труда НПК. Особенностью интеллектуальных работников в сфере образования является и то, что они являются инициаторами изменений и источниками внутренних инноваций в образовательном процессе и научно-исследовательской деятельности, то есть базовыми движущими силами всех процессов, происходящих в высшем образовании.

Концепция управления эффективностью организации разрабатывается в исследованиях зарубежных ученых М. Армстронга [71], М. Уолтерса [87], К. Флетчера, Р. Уильямса и др. Управление эффективностью, согласно М. Армстронгу представляет собой достижение лучших результатов работы всей организации или отдельных групп персонала внутри нее на основе понимания рычагов эффективности, согласующихся с внутренней системой планирования, включающей стратегии, цели, задачи, стандарты и требования к компетенциям персонала [83, с. 507]. Теория агентских отношений, применяемая в области изучения проблем управления эффективностью, предполагает, что часть лиц (руководство) передает другим участникам организации (агентам) полномочия и ответственность за решение определенного набора задач [76, с. 37]. Предполагается, что исполнители-агенты изначально заинтересованы в решении задач, однако у них существует свой уникальный подход к их решению, ведущий к возникновению внутренних конфликтов в понимании задач руководством и исполнителями. Для преодоления этих противоречий устанавливается единая система управления эффективностью, которая призвана разрешить конфликты за счет системного подхода к решению задач.

Развивающаяся в 1990-х годах в работах Дж. Барни и Р. Акоффа ресурсно-ориентированная теория управления (RBP) предполагает,

что в условиях турбулентных изменений организации позволяют проявлять сотрудникам гибкость в решении задач, тем самым делегируя значительную часть полномочий по созданию желаемого будущего интеллектуальным работникам [77, с. 37]. На наш взгляд, ресурсно-ориентированный подход к управлению эффективностью наиболее целесообразен в организациях, которые воспроизводят интеллектуальный капитал, очевидно, что к ним относятся и университеты. Таким образом, управление эффективностью тесно связано с планированием деятельности любой организации, выявлением уровня развития ключевых компетенций персонала, необходимыми для достижения поставленных целей, делегированием полномочий и ответственности за достижение задач и контролем достижения уровня эффективности посредством различных количественных и качественных индикаторов (рис. 1.1).

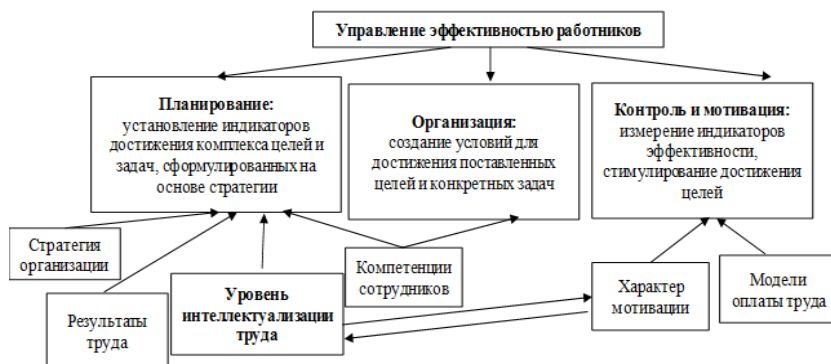


Рис. 1.1. Основные направления в управлении эффективностью работников и факторы, их определяющие

Планирование эффективности предполагает установление индикаторов достижения отдельных задач в рамках стратегических целей организации, оно позволяет проверить их измеримость и достижимость в течение определенного срока. Результатом планирования является не только набор индикаторов эффективности, но и подходы к функциональной расстановке персонала на основе их компетенций и уровня квалификации, таким образом, чтобы цели могли быть достигнуты в наибольшей степени. При планировании необходимо установление высокого уровня взаимосвязи между критериями эффективности

и организационными целями, а также поддержание прозрачности в измерении целей.

Организация в управлении эффективностью ориентирована на поддержание внутренних условий достижения критериев эффективности: административную, консультационную, координационную и иные виды технической, организационно-экономической и информационной поддержки, на которые может рассчитывать персонал при реализации основной деятельности. Доступность ресурсов поддержки может варьироваться в зависимости от уровня компетенций сотрудников, результативности их работы в предшествующие периоды. Кроме того, важным условием организации является способствование максимальной интеллектуальной отдаче и лояльности сотрудников в ходе достижения поставленных целей. Последнее достигается путем построения внутренней корпоративной культуры, ориентированной на результат, на достижение лучших показателей деятельности при сохранении или улучшении уровня качества. М. Уолтерс отмечает, что управление эффективностью должно в максимальной степени обеспечить поддержку сотрудникам, что требует оценки отношения сотрудников к организации, внутренних взаимоотношений сотрудников и т. п. [87]. Все это составляет основу для включения в процесс управления эффективностью индикаторов уровня удовлетворенности сотрудников, их лояльности организации и т. п. Организация управления эффективностью также акцентирует внимание на способах делегирования ответственности сотрудникам за свой участок работы, с усложнением и повышением интеллектуализации труда подобная модель преобразуется, обуславливая нелинейные эффекты взаимодействия отдельных результатов, достигнутых работниками организации.

Контроль эффективности и мотивация предполагают выявление конкретных значений уровня достижения эффективности (количественные или качественные оценки, например, уровень публикационной активности НПК, способности их привлекать независимое финансирование на собственные исследования и т. п.), которые определяют характер стимулирования – материальной его части и объема различных интеллектуальных и социальных ресурсов, которые получит конкретный сотрудник по достижению целей. Основными принципиальными направлениями контроля могут стать количественный контроль исполнения или достижения целей, контроль качества (в интеллектуальной сфере, как правило, сопряжен с экспертной оценкой или оценкой результатов работы профессиональным сообществом) и уровень

экономической эффективности (объемы привлеченного финансирования, сокращения затрат и т. п.).

В рамках трудовых отношений на микроэкономическом уровне управление эффективностью в традиционном понимании заключается, как правило, в планировании основных показателей эффективности сотрудников, организации наилучших способов их достижения и контроле достижения с последующим положительным мотивационным подкреплением. Планирование эффективности определяется моделью найма сотрудников, уровнем их компетентности и степенью интеллектуализации их труда, связи компетенций работников со стратегией организации. Процедура контроля эффективности персонала основана на системе индивидуальных или групповых индикаторов достижения поставленных целей, которые подкрепляются материальным или нематериальным стимулированием конкретных сотрудников.

Управление эффективностью интеллектуального труда имеет ряд особенностей, связанных с мотивацией трудовой деятельности, формированием индивидуальной системы ценностей, распределением времени работников между различными занятиями, врожденными личностными качествами и интеллектуальными способностями. Становление информационной экономики требует высокой гибкости организационных структур, включение знаний во все социальные и производственные процессы, опору на талант, креативность, обеспечение функционирования двух контуров инновационной активности (первый – создание инноваций, второй – их адаптация и отбор наиболее важных для использования) [9]. В этих условиях предъявляются новые требования не только к организации труда интеллектуальных работников (наличие креативных компетенций и готовность к получению образования в течение всей жизни), но и к способам оценки их эффективности.

Как правило, связь между факторами, влияющими на управление эффективностью, носит нелинейный характер. Как показывают исследования, мотивация интеллектуальных работников зависит в большей степени не только от материального вознаграждения, но и от нематериальных выгод: наличия статуса, включения в определенную профессиональную среду, общения внутри данной среды, возможности получить доступ к дополнительным интеллектуальным ресурсам и т. п. [46]. Идеальным является вариант, когда факторы мотивации связаны главным образом с потребностями развития и профессионального роста в высоко конкурентной среде при сохранении лояльности ценностям организации: такие интеллектуальные работники, являются, как правило, наиболее эффективными.

Проблемы управления эффективностью работников профессиональных образовательных учреждений, особенно вузов, разрабатываются в исследованиях зарубежных и отечественных авторов. Дж. Кагаари отмечает, что университеты развивающихся стран в последнее время столкнулись со значительным сокращением государственной поддержки, реструктуризацией и оптимизацией численности НПК [76, с. 507]. Фокус руководства вузов переведен в область институциональной гибкости – способности адаптироваться к трендам глобализации в образовании. Такие жесткие условия зачастую приводят к возникновению «тейлоризма» в управлении интеллектуальными работниками, однако современная теория менеджмента предполагает, что эффективность интеллектуальной деятельности зависит не только от прямого контроля, но и от отношения сотрудников к своей работе и удовлетворенности ее результатами [76, с. 508]. Управление эффективностью в университетах напрямую влияет на отношение сотрудников к результатам своей интеллектуальной деятельностью: университеты должны удерживать только самых компетентных и мотивированных сотрудников, чтобы обеспечить необходимое качество образовательных услуг. Стратегия управления эффективностью, таким образом, тесно связана с практикуемыми подходами в менеджменте качества: в области повышения квалификации НПК, их переобучения, поддержания и расширения каналов обратной связи с сотрудниками, мониторинга удовлетворенности «покупателей» услуг (студентов и работодателей).

Управление эффективностью интеллектуальных работников также сильно зависит от уровня развития организационной культуры и внутреннего морально-психологического климата. Организационная культура в большей степени определяет эффективность работы организации, она подчеркивает природу и фокус внутренних отношений, формируя базовые типы мотивации: ориентация на работу, на досуг, возможна также потеря какого-либо фокуса на результатах работы вообще. Культура определяет восприятие сотрудниками возникающих задачи и подходы к их решению, а также способствует формированию общих ценностей в долгосрочной перспективе [76, с. 38]. Интеллектуальные организации с сильной культурой должны остро чувствовать изменения, происходящие во внешней конкурентной среде, включая технологические изменения и управление качеством на основе изучения перспективных потребностей заинтересованных сторон.

1.2. Формирование и развитие человеческого капитала работников сферы профессионального образования

Для исследования особенностей формирования человеческого капитала НПК, необходимо, прежде всего, рассмотреть современные тенденции в развитии системы образования на национальном уровне, в том числе – под влиянием международных трендов. Сама система неизменно характеризуется рядом негативных особенностей, таких как преобладание централизации в принятии стратегических решений в образовательной сфере (что особенно заметно по жесткой стандартизации образовательных программ), наличие непрозрачных схем распределения финансирования, приоритет формальных требований над требованиями рациональности и здравого смысла при контроле качества работы отдельных элементов системы и т. д. По сути, большинство образовательных учреждений остаются, с точки зрения менеджмента, бюрократическими организациями с высоким уровнем вертикальной интеграции, что в современных условиях препятствует накоплению положительного человеческого капитала, поскольку в таких условиях лишь немногим руководителям удастся достигать высокого уровня гибкости в кадровых стратегиях.

Изменяющаяся внешняя среда обуславливает необходимость адекватного кадрового обеспечения системы ВПО, накопленный человеческий капитал становится практически единственным ее конкурентным преимуществом. Особенностью работы НПК традиционно является автономность, которая затрудняет применение традиционных подходов к планированию человеческого капитала, его оценке или сравнению индивидуальных показателей эффективности. Большую роль играет накопленный НПК человеческий капитал, который формируется еще в процессе обучения на начальных программах профессионального образования.

Основу общего человеческого капитала НПК составляют профессиональные компетенции, относимые к основному направлению деятельности, которые могут быть использованы во всех университетах. Они формируются на основе полученного образования, но главным образом – за счет опыта работы в той или иной сфере. *Специфический человеческий капитал* НПК представляет собой только те навыки и знания, которые могут быть применены в конкретном университете [78, с. 535] – это знания о внутренних механизмах его функционирования, об особенностях представителей сегмента рынка образовательных

услуг, на который ориентируется данный университет и т. п. В российских условиях при высоком уровне бюрократизации всех процессов в большинстве университетов приходится констатировать, что специфический человеческий капитал является основой конкурентоспособности работников вузов. Знание внутренних механизмов работы отдельных структур вузов позволяют сотрудникам достигать своих целей, отчасти подобная ситуация обусловлена низким качеством управления знаниями. Безусловно, подобная ситуация значительно влияет на управление эффективностью, поскольку затрудняет понимание рациональных путей решения образовательных и исследовательских задач в организационном плане.

Глобальные образовательные тренды позволяют отметить, что работники образовательной сферы перестают быть обыкновенными трансляторами знаний, центрами их пассивного накопления. Горизонтальная интеграция в системе высшего образования в области распределения знаний вовсе не означает, что происходит спонтанный выплеск накопленного интеллектуального капитала во внешнюю среду с размыванием четких границ прав на его использование, интеграция является лишь инструментом привлечения внимания целевого сегмента студентов и исследователей к приоритетным образовательным и научным программам университетов. Знания, накопленные в университетах, сами по себе перестают обладать ценностью, если они не систематизированы, не погружены в контекст конкретного опыта, который может быть использован в различных реальных ситуациях и, что самое главное, – не презентованы, позиционированы на должном уровне [45]. Таким образом, основу человеческого капитала современных НПК составляют компетенции в области управления знаниями и построения стратегий их эффективного распространения и применения во внешней среде. Последнее сочетается с необходимостью достижения беспрецедентного уровня профессионализма и знания своей области исследования, глубокой специализации в определенной сфере.

Глобальные образовательные тренды подчеркивают и еще одну особенность современной системы образования – это высокая гибкость и мобильность ее участников. Если прежде набор студентов на определенную образовательную программу означал гарантированный поток доходов для учреждения, то в современных условиях студенты более гибко планируют траекторию своего обучения благодаря модульной структуре программ, поэтому не привязаны в полной мере к конкретному вузу. Все эти тенденции означают, что облик современ-

ного преподавателя неизбежно изменяется, он становится стороной ответственности не только в области результатов обучения, но и области продвижения организуемых программ за счет повышения их качества и соответствия их международным требованиям и стандартам. Важно понимать также, что в подобных условиях НПК являются *субъектами международного рынка труда*, синонимом их конкурентоспособности становится академическая мобильность за счет высокого уровня человеческого капитала и наличия развитых коммуникационных компетенций, способности адаптироваться в условиях новых университетов и образовательных парадигм.

Тенденции формирования человеческого капитала НПК в России определяются в значительной степени изменениями, происходящими внутри системы образования, они приводят как к возникновению локальных конфликтов интересов, так к оздоровлению кадровой ситуации, сложившейся в текущих условиях. Прогнозы развития профессионального образования в России до 2020, представленные НИУ ВШЭ позволяют заключить о сохранении массовости ВПО в России (до 90 % всех выпускников школ поступают в вузы [30]) при общем снижении интереса получателей образовательных услуг к их качеству [9]. Ситуация объясняется рядом фундаментальных причин, среди которых важнейшей является вытеснение неинтеллектуальных работников, не имеющих высшего образования с конкурентоспособных позиций на рынке труда, а также невозможность освоить весь объем потенциально полезной информации, необходимой для эффективного выполнения трудовых функций, которая приводит к повышению временных затрат на образование, т. е. необходимости обучения в течение всей жизни [9, с. 13]. Однако, современные российские студенты относятся к образованию «механически», т. е. предполагают, что для повышения уровня заработков достаточно лишь наличие образовательного сертификата, в то время работодатели проявляют все больший интерес к реальным компетенциям и приобретенному опыту.

Совершенство информационного обеспечения агентов международного рынка образовательных услуг возрастает с каждым годом – теперь потенциальные студенты могут выбирать и планировать образовательные траектории, не выходя из дома. В этих условиях ценность обретают не знания сами по себе, а компетенции и талант в области построения образовательных траекторий и рациональному переводу их область профессиональной деятельности. В настоящий период зарождаются основы подлинной открытости образования, когда публикуются не только укрупненные структуры образовательных программ, но и само учебно-

методическое содержание программ с возможностью контроля результатов обучения. Все это приводит к необходимости повышения международной конкурентоспособности образовательных услуг для обеспечения элементарной функции выживания университетов.

По мнению экспертов НИУ ВШЭ, к 2020 году в структуре и характере кадрового обеспечения российского высшего образования должны произойти значительные изменения. Среди важнейших задач, которые устанавливают национальные планы развития – повышение среднего уровня оплаты труда и значительное кадровое обновление за счет повышения престижности профессии преподавателя и исследователя. Кроме того, важной составляющей долгосрочной политики является интеграция образования и науки для повышения качества образовательных программ и ускорения темпов их обновления, повышения релевантности образования задачам, стоящим перед предприятиями. Важной задачей формирования человеческого капитала работников высшего образования является развитие исследовательской компоненты в университетах и повышения уровня вовлеченности преподавателей в научно-исследовательскую работу (до 42 % преподавателей к 2020 году) [9, с. 28].

В российском профессиональном образовании наблюдаются значительные концептуальные и методологические изменения, касающиеся кадровых стратегий и стратегий обучения, способов воспроизводства и трансляции знаний, переходу к уровневой системе обучения, обусловленные присоединением к Болонскому процессу [7], интернационализацией образования и попыткой достичь международного уровня конкурентоспособности образовательных и научно-исследовательских программ. Включение России в Болонский процесс не равносильно хищнической интервенции с целью уничтожения накопленного человеческого капитала НПК. Напротив, подобные изменения призваны привести к оздоровлению системы образования и расширить горизонты ее развития в ближайшие десятилетия, позволить уйти от замкнутых, консервативных и низкоэффективных моделей. В концептуальном плане реформирование коснулось, прежде всего, структуры институциональной среды, где произошла дифференциация направлений деятельности с параллельной оптимизацией числа учреждений, моделей их финансирования и кадрового обеспечения.

В высшем образовании наряду с традиционными государственными бюджетными вузами выделились федеральные и научно-исследовательские университеты, которые ориентированы на реализацию принципов частичной финансовой автономии [9, с. 19], поддержания

высокого уровня культуры научных исследований, их конкурентоспособной результативности. Последнее привело к выработке специфической системы управления эффективностью НПК: значительному смещению акцентов в область «агрессивного» стимулирования научных исследований, формированию восприятия образовательной деятельности как второстепенной, особенно в условиях быстро изменяющихся требований к образовательным программам. Последнее привело к естественным результатам: образовательная деятельность стала низкокачественной и не рассчитанной на плохо адаптирующийся контингент сегодняшних реципиентов образовательных услуг.

Планирование человеческого капитала преподавателей позволит решить ряд проблем в кадровом обеспечении профессионального образования. Во-первых, оно позволяет определить, какие типы талантов требуются отдельным подразделениям, чтобы они вносили вклад в достижение результатов на общеуниверситетском уровне. Во-вторых, планирование человеческого капитала позволяет определить число НПК, необходимых для выполнения тех или иных задач, стоящих перед университетом, входящих в состав дорожной карты стратегического плана. В-третьих, оно позволяет определить приоритеты в кадровом планировании (например, кадровое обновление, совершенствование оплаты труда и т. п.), сократить неэффективные затраты на персонал и повысить уровень соответствия компетенций НПК потребностям развития. В-четвертых, планирование человеческого капитала вуза позволяет достичь важнейшей цели – управлять эффективностью работы НПК, способствовать повышению результативности работы по определенным направлениям [78].

Одним из самых значительных вызовов для университетов, таким образом, становится борьба с дефицитом талантов, расстановка «нужных преподавателей на нужные места» и прогнозирование будущих потребностей в талантах [78, с. 539]. Анализ опыта университетов Иордана показал, что необходимо повышение связи кадровой политики вузов не только с их стратегиями, но и с планированием перспективных компетенций, которые будут актуальны для НПК в ближайшее время. Планирование человеческого капитала в университетах должно быть направлено на выявление слабых мест в кадровом обеспечении отдельных подразделений, способствовать продвижению идеи обучающейся организации внутри существующей культуры. Управление эффективностью накопленного человеческого капитала при этом должно основываться на прозрачной системе вознаграждения и стимулирования сотрудников.

1.3. Эффективная модель инвестиций в человеческий капитал научно-педагогических кадров: анализ зарубежного и отечественного опыта

Теория человеческого капитала показала, что важнейшим ресурсом при принятии решений по инвестированию в знания, умения и навыки является время и его альтернативная стоимость. Время является практически единственным невозполнимым ресурсом, что особенно важно при рассмотрении интеллектуальной деятельности. Если конкретный индивид полагает, что инвестирование по определенным направлениям не приносит конкретных эффектов, он перераспределяет свое время в области деятельности, от которых он получит большие выгоды.

Под инвестициями в человеческий капитал понимаются как вложения в образование, поддержку здоровья (что в большинстве стран, как правило, входит в компенсационную, т. е. полную зарплату), так и базовые затраты на персонал в традиционном понимании, относимые к гарантированной части заработной платы. Модели инвестиций отличаются не только в связи с национальными особенностями образовательных систем, но в связи с различным уровнем финансовых возможностей университетов и ориентацией их на различные сегменты абитуриентов и студентов. Прежде чем идентифицировать эффективную модель инвестиций в человеческий капитал НПК, необходимо определить основные их типы в современных условиях, в зависимости от уровня компетенций и распределения времени между координацией внутренних процессов в вузе, научной и образовательной деятельностью.

Определение основных типов НПК в современных условиях. По уровню перераспределения времени и уровню компетенций НПК можно выделить несколько их типов. *Первый тип* представляет собой координатора образовательной деятельности в университете, его усилия направлены на эффективную организацию процесса трансляции накопленных знаний конкретным пользователям, контроль выполнения образовательных программ, уровня их соответствия формальным требованиям стандартов, законодательным и иным требованиям. Таким образом, первый тип эквивалентен преподавателю-тьютору или преподавателю-инструктору (в практике управления вузами США и Европы он называется *instructor*) [69], который обладает низким уровнем профессиональных научно-исследовательских компетенций, но способен участвовать в образовательном процессе в качестве коорди-

натора, кроме того он выступает помощником основных преподавателей. Статистические исследования показывают, что представители данной профессии переходят на модель частичной занятости, с 1975 по 2011 г. число временно занятых преподавателей-инструкторов возросло с 21 % до 41 % [70, с. 2]. Среди общего числа инструкторов порядка 20 % составляют graduate students employees (студенты, получившие свою первую степень, то есть в России аналогами являются выпускники-бакалавры или магистры с дипломом по соответствующей специальности), их общее число в американских вузах достигает 160 тыс. человек в 2011 году. Парадоксально, но преподаватели-инструкторы преобладают в областях координации исследовательских, магистерских программ и программ аспирантуры (до 39 % всех инструкторов – это студенты) [70, с. 7]. Оплата труда (salary) преподавателей-инструкторов в американских вузах колеблется в 2014 году в пределах 50 тыс. долл. в год (государственные вузы) и 64 тыс. долл. в год (частные вузы). Полный компенсационный пакет выплат (compensation, включает в себя salary), включающий медицинское страхование, стимулирующие выплаты и т. п. составляет порядка 70 тыс. долл. в год (т. е. соотношение переменной и постоянной, гарантированной части заработных плат составляет примерно 30 на 70 %).

Второй тип преподавателей ориентирован на ведение текущей образовательной деятельности, обеспечение образовательных программ соответствующими методическими материалами, построение структуры курсов, консультации студентов и ведение их научных исследований на начальной стадии. В общем смысле данный тип можно назвать простым преподавателем или преподавателем. Среди них выделяются лекторы и ассистенты, получившие или не получившие ученую степень. Как правило, они заключают различные формы временных трудовых контрактов, четко обозначающих границы ответственности и период найма, а в некоторых случаях и конкретные курсы, которые должны сопровождать преподаватели. Оплата труда преподавателей (salary) приближается к 70–80 тыс. долл. в год, а полные компенсационные пакеты приближаются к 80–100 тыс. долл. Статус преподавателя в образовательной сфере, однако вовсе не означает, что они автоматически прекращают исследовательскую деятельность, получение такого статуса приводит к сокращению часов на научную деятельность, с повышением роли образовательных проектов в общей структуре рабочего времени. На наш взгляд, перспективной ролью преподавателя является способность развивать образовательные программы за счет их ин-

теграции в электронную образовательную среду, реализацию образовательных программ среди наибольшего количества заинтересованных и мотивированных участников. Большинство из таких программ могут реализоваться на базовом уровне и не требуют высокой научной квалификации, таким образом, основу деятельности преподавателя составляет планирование и организация учебного процесса.

Третий тип преподавателя – преподаватель-исследователь; среди подобных НПК существуют различные типы, отличающиеся формами оплаты труда и количеством времени, распределяемом между различными видами исследовательской деятельности. Привлечение преподавателей-исследователей на определенный, как правило, длительный срок позволяет достичь значительных результатов в улучшении организационной культуры, формируя внутреннее поколение исследователей-учеников вокруг одного ученого. Также преподаватели-исследователи привлекаются на постоянную основу для избежания давления научной общественности при разработке перспективных, но не нашедших признание в текущий момент направлений исследований. Как правило, данные преподаватели занимают должности associate professor (отдаленный аналог отечественного «доцента») или full professor (аналог российского профессора), оплата труда (salary) которых может достигать 150–170 тыс. долл. в год.

Для улучшения качества человеческого капитала вузов привлекаются временные преподаватели-исследователи различного уровня, в том числе и лауреаты Нобелевской премии. Среди них особенно выделяются исследователи, которые не имеют постоянных ставок в университете, а их оплата труда зависит только от уровня грантовой активности, способности привлекать финансовые ресурсы для реализации внутренних исследовательских проектов, интегрироваться с международной научной средой. Зачастую значительная часть резюме подобных исследователей состоит из списка грантов, полученных по основной тематике в различные годы с указанием суммы финансирования каждого проекта. Кроме того, на определенные сроки в зарубежных вузах практикуется привлечение приглашенных лекторов и профессоров, которые читают отдельные курсы в период семестра или пары семестров. Такие преподаватели заблаговременно получают заявки на подготовку и чтение курсов и являются признанными исследователями, лидерами в своих научных областях. Естественно, что цена труда последних может значительно превосходить уровень оплаты труда обычных преподавателей, в том числе занятых на постоянные ставки. В отличие

от модели постоянного «содержания» внутренних значимых исследований на высоких ставках, данная модель привлечения позволяет повысить гибкость в планировании структуры образовательных программ и привлечь только тех преподавателей, курсы которых являются наиболее актуальными на данный момент.

Особенностью зарубежной системы классификации НПК является практически полное отсутствие формальных должностей, статус профессора (full professor) или преподавателя-исследователя означает лишь возможность получения доступа к определенному масштабу исследований (например, крупные международные проекты) и человеческим, технологическим и финансовым ресурсам, необходимым для их осуществления. Он не предполагает пассивную координацию научной работы и снижение индивидуальной исследовательской активности, как это зачастую принято в российских вузах. Таким образом, занимаемая должность должна соответствовать уровню квалификации, подтверждающимся текущей активностью, но не служить формальным критерием для установления должностного оклада. В дальнейшем данный принцип необходимо использовать для разработки модели управления эффективностью НПК в российских условиях.

Центры ответственности в области управления эффективностью и индикаторы эффективности НПК. Общим принципом построения индикаторов эффективности НПК является их дифференциация в зависимости от типа и функций, уровня квалификации преподавателя и т. п. Кроме того, на уровне университетского менеджмента необходимо учитывать распределение центров ответственности в области управления эффективностью. На высшем уровне центром ответственности является руководство вуза и отдел, осуществляющий стратегическое планирование. На нижнем и среднем уровнях ответственность за результаты деятельности подразделения лежит на заведующих кафедрами и директорах департаментов: они ведут отбор входящего человеческого капитала, его распределение между внутренними образовательными и научно-исследовательскими программами.

Британский опыт установления центров ответственности в области управления эффективностью в университетах показывает, что определенных результатов в понимании значимости индивидуальных достижений НПК могут достичь их непосредственные руководители. В масштабах университетской организационной структуры задачи оценки и контроля эффективности, а также кадрового планирования лежат на директорах департаментов (head of department), которые непо-

средственно определяют задачи развития своих подразделений. Исследование 14 британских университетов различного уровня, проведенное М. Джексоном, показало, что за 10 лет, предшествующих исследованию, роль руководителей департаментов поменялась в сторону усиления традиционных управленческих функций [75]. Внимание правительства и общественности к результативности НПК обусловили формирование имиджа менеджера у директоров департаментов. Для управления эффективностью им необходимо самостоятельно искать рычаги воздействия, применяя различные методы: от выбора лучших кандидатов для участия в международной конференции от департамента, до оказания организационной поддержки исследователям для снижения их образовательной работы. Проблему большого объема учебной нагрузки, с которой сталкивается большинство преподавателей в Европе, возможно решить, передав часть полномочий по перераспределению учебных часов директору департамента. Резюмируя исследование М. Джексона по управлению эффективностью на уровне директоров департаментов, можно отметить, что им зачастую не хватает управленческих компетенций, чтобы полноценно ориентировать своих сотрудников на достижение определенных результатов [75, с. 148].

С введением должностей, аналогичных директору департамента, в российских вузах, часть функций традиционных заведующих кафедрами может быть пересмотрена. Л. Д. Гительман в своих исследованиях отмечает, что директора департамента из администраторов превращаются в научных лидеров, организующих выполнение научно-исследовательских проектов [11, с. 22]. Между тем, заведующие кафедрами выполняют более узкую функцию лидера инновационных процессов и наставника нового поколения молодежи. Логично предположить, что в подобных условиях повышается роль контроля эффективности реализуемых проектов, критерии которого могут быть установлены как централизованно (посредством общеуниверситетских индикаторов), так и децентрализованно (на основе индивидуальных достижений работников и их значения для развития конкретного департамента). В таких условиях децентрализация управления эффективностью требует повышения финансовой самостоятельности отдельных подразделений университета, реализацию принципа перераспределения ресурсов развития согласно достижениям каждой внутренней хозяйствующей единицы.

Индикаторы эффективности определяют доступ отдельных категорий НПК к различным внутренним ресурсам развития, не только к

таким традиционным, как материальное стимулирование, но и к различным видам косвенного материального стимулирования, организационной поддержки, нематериальным формам поощрений и т. п. Степень достижения показателей эффективности напрямую определяют количество получаемых ресурсов, материальная составляющая также определяет соотношение гарантированной части оплаты труда и ее переменной части. Основу гарантированной части оплаты труда в российских вузах составляет должностной оклад, зависящий от набора формальных критериев и составляющий порядка 70 % от всей оплаты труда.

Индикаторы эффективности определяют количественную и качественную оценку решения основных, стратегически важных задач и успехов в отдельных направлениях деятельности университетов: они касаются образовательной, научно-исследовательской и организационной работы НПК. Финансовые индикаторы отражают количество привлеченных ресурсов в области научно-исследовательской и образовательной деятельности, количественные – уровень исследовательской и публикационной активности (количество грантов, публикаций по результатам исследований и т. п.) [75]. Индикаторы эффективности образовательной деятельности отражают изменения в качестве реализуемых программ, контингенте привлекаемых студентов (например, привлечение иностранных студентов может означать выход университета на международный рынок образовательных услуг).

Разработка индикаторов эффективности в связи со стратегией возможна на основе ряда методик, фундаментом которых является методология стратегических сбалансированных показателей (ССП), предложенная Нортон и Капланом в начале 1990-х годов. ССП была признана большинством исследователей как одна из наиболее значимых инноваций в области стратегического менеджмента XX века [85, с. 203]. Система применяется главным образом в целях стратегического планирования и лишь некоторые из ее элементов направлены на измерение эффективности и управление достижением результатов. Исследования показывают, что для некоммерческих организаций институциональные особенности (размер, направление деятельности, коммуникационные стратегии) не играют значительной роли в изменении вероятности применения ССП, известно лишь, что университеты существенно изменили подход к разработке и внедрению ССП.

Наиболее распространенной областью применения ССП в университетах является деятельность, связанная с образовательными программами и развитием отдельных факультетов [85, с. 210]. Между тем,

традиционное понимание областей применения ССП говорит о полноценном ее внедрении на всех уровнях организации. Кроме того, ССП изначально разворачивается вокруг четырех ключевых факторов (финансы, внутренние процессы, потребительские ценности, обучение и рост), однако в университетах они зачастую трансформируются (рис. 1.2). В ряде университетов клиенты рассматриваются, например, как стейкхолдеры, то есть группа узких получателей выгод расширяется – в нее теперь входят не только студенты, но и работодатели, НПК, общественные организации, население регионов и т. п. Противоречия, которые возникают при применении данного подхода, относятся к представлению студентов университета в качестве клиентов – в данном случае функции университетов существенно расширяются по сравнению с традиционным сектором услуг, поэтому студенты не являются исключительно клиентами.

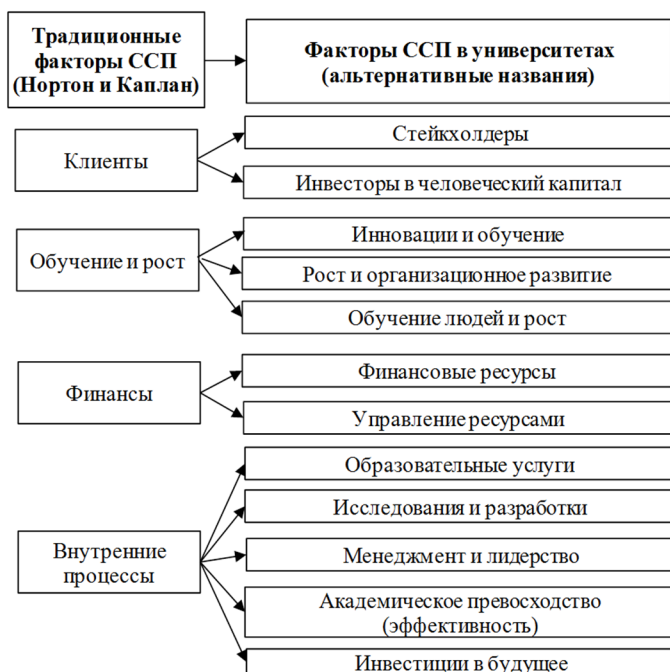


Рис. 1.2. Факторы ССП в традиционном подходе Нортон, Каплана и в деятельности университетов (составлено по [85, с. 211])

Еще одной особенностью является переход университетов от факторов ССП к непосредственной разработке индикаторов эффективности, то есть планирование на основе ССП без составления стратегических карт, позволяющих идентифицировать в четырех факторах ССП ключевые факторы эффективности (КФЭ). Стратегические карты направлены на установление связи между стратегией, КФЭ и конкретными индикаторами деятельности. При возникновении «стратегического разрыва» теряется прозрачность в определении вклада отдельных сторон в реализацию стратегии. Также наиболее распространенной ошибкой является применения множества индикаторов эффективности одновременно. Их измерение не в итоге не дает целостной картины и не позволяет оценить общий уровень достижения стратегических целей университета.

Исследователи отмечают, что внедрение ССП в университетах не приводит к очевидно положительным результатам, большинство из полученных от внедрения данной системы выгод имеют ограниченную, субъективную оценку [85, с. 213]. Сравнения ССП между университетами также затруднены, поскольку большинство из них используют несопоставимые критерии и перспективы ССП, чтобы используемые системы в наибольшей степени соответствовали их потребностям.

В современных условиях индикаторы эффективности устанавливаются, в том числе, на основе отдельных показателей, закрепленных в международных рейтингах. В таких случаях модель установления индикаторов эффективности строится от обратного – на основе показателей лучших университетов мира или отдельных регионов мира. По сути, они аналогичны обычным индикаторам, однако для университетов, идущих по модели догоняющего развития, они являются способами задать нормативные значения в достижении тех или иных результатов деятельности. Например, в области публикационной активности индикаторами могут служить количество публикаций в журналах с определенным импакт-фактором в расчете на одного преподавателя и т. п. Многие российские университеты стремятся напрямую стимулировать публикационную активность и другие показатели результативности, которые напрямую влияют на повышение рейтинговых позиций университета [45, с. 32]. Соответственно на стимулирование выделяются значительные финансовые средства, парадоксально, но ряд исследований показывает, что публикационная активность, как правило, не зависит от объема финансирования научных исследований [55].

Одна из крупнейших британских компаний в области образовательных программ Quacquarelli Symonds ежегодно публикует международный рейтинг университетов QS Rankings с целью помочь студентам в выборе международных образовательных траекторий. Рейтинг включает порядка 3000 университетов по всему миру [82]. Показатели рейтинга включают академическую репутацию вуза (40 % значимости), репутацию вуза в глазах работодателей (10 %), соотношение числа преподавателей и студентов (20 %), а также уровень цитат в расчете на одного преподавателя (20 %). Критика индикаторов сводится к субъективности весов различных составляющих рейтинга и высокий уровень коммерциализации сервиса по публикации рейтинга [83]. Установление индикаторов эффективности НПК на основе методологии составления международных рейтингов приводит к положительным количественным сдвигам, однако не всегда отражает качественные, сбалансированные изменения во внутренней среде вуза.

Проблемы управления эффективностью за рубежом. Независимые исследования качества менеджмента в зарубежных вузах показывают, что зачастую руководство вузов сталкивается с проблемами эффективного распределения финансовых приоритетов при инвестировании в человеческий капитал. Общими проблемами являются разрастание административного аппарата, числа управленцев различного уровня и значительный рост затрат на побочные виды деятельности (для американских вузов, в частности, это поддержание внутренних спортивных команд) [69, с. 8–10]. В докладе Американского сообщества профессоров вузов отмечается, что рост затрат связан с невероятным ростом числа административно-управленческого персонала, которое приводит к сокращению затрат на инструкторов, консультационно-информационные и социальные услуги студентам. Рост медианной заработной платы административного персонала в американских вузах с учетом инфляции составил 39 % в 2013–2014 годах, значительная его часть обусловлена увеличением объемов выплат управленческому персоналу высшего звена (президенты, главные управляющие и т. п.). Число административного персонала с 1976 года в американских вузах возросло в 3,7 раз, в то время как число преподавателей различных типов только 2,8 раза [69, с. 7].

Наступательная интернационализация образовательных и научно-исследовательских программ, реализуемых в университетах развивающихся стран, приводит к возникновению феномена псевдонаучных исследований, повышенной и, как правило, безрезультатной грантовой активности, росту числа поддельных публикаций и т. п., что

в целом снижает конкурентоспособность университетов и эффективность деятельности их НПК. Преобладание количества публикаций над их качеством в зарубежных вузах решается не только посредством внешней регуляции профессиональным сообществом, но и за счет внутренней экспертизы публикаций по существу и их тщательным рецензированием. В российских условиях к этому необходимо было бы добавить установление дополнительной ответственности в области качества публикаций за руководителями образовательных и научно-исследовательских подразделений.

Управление эффективностью НПК в России. Модели привлечения человеческого капитала НПК и управления его эффективностью в России и за рубежом отличаются фундаментально. В зарубежных вузах в большинстве случаев работают рыночные механизмы в области поддержания конкурентоспособности: вузы фокусируются на лучшем контингенте студентов; поскольку с образовательными программами могут справиться только самые талантливые и мотивированные студенты, преподаватели не затрачивают время на подготовку «отстающих». Вузы концентрируют усилия на привлечении лучшего доступного человеческого капитала для обеспечения конкурентоспособности внутренних программ, формируя уникальное предложение для каждого из сегментов потенциальных абитуриентов – от элитных учебных заведений до массовых заведений. Исследовательские программы ведущих зарубежных университетов позволяют еще раз усилить критерии отбора и на этот раз отобрать самых компетентных и работоспособных среди всей талантливой обучающейся молодежи.

Еще одной особенностью является то, что российские вузы стремятся сохранить внутренний человеческий капитал, бросая вызов установившемуся международному принципу академической мобильности. Исследования НИУ ВШЭ показывают, что порядка 44 % всех преподавателей получили степень в вузе, в котором работали и работают в настоящий момент, таким образом профессия преподавателя в России характеризуется высокой степенью лояльности к тому учреждению, где человек обучался [46, с. 9]. При этом у российских преподавателей, как правило, сохраняется не только высокая лояльность к определенному месту работы, но и к профессии в целом. Исследования показывают, что до 60 % преподавателей не готовы сменить место работы и выполнять более рутинную, нетворческую работу, при этом желаемый уровень оплаты труда на такой работе составляет порядка 130 тыс. рублей в месяц [46, с. 38–40; 15].

Опыт некоторых российских вузов показывает, что дифференциация типов преподавателей позволяет в наибольшей степени реализовать человеческий капитал каждого из них за счет рационального распределения их интеллектуальных усилий в различных областях компетенций. Например, в практике управления НИУ ВШЭ, преподавателей напрямую стимулируют для перехода в категорию исследователей – базовый оклад платится только за образовательную деятельность (около 20–40 тыс. рублей в месяц), далее он удваивается и утраивается при выходе на национальный и международный уровень исследований соответственно [15]. Предполагается, что новые, достаточно жесткие условия отбора преподавателей приведут к естественному отбору самых талантливых и конкурентоспособных и, естественно, к повышению результативности и последовательному росту заработных плат. Рост заработных плат способствует также снижению коррупции в образовательной сфере, приведет к повышенному вниманию со стороны преподавателей к процессам распределения внутренних бюджетов, активизирует участие в контроле над эффективностью их расходования [15].

Реформа образования в России коснулась вопросов управления эффективностью НПК, в том числе и самой системы оплаты труда преподавателей. Одним из существенных новшеств в оплате труда НПК в ближайшие годы станет механизм эффективного трудового контракта, который бы позволил существенно дифференцировать оплату труда различной сложности. Завершение перехода на модель эффективного контракта в системе ВПО произойдет, согласно официальным оценкам, в 2016 году, к этому времени будут разработаны правовые механизмы (часть из них подготовлена в новой редакции 52-й главы Трудового Кодекса РФ, вступившей в силу в январе 2015 года), рекомендации к установлению критериев эффективности, установлению окладов для различных профессионально-квалификационных групп [1].

Кроме того, в последнее время развивается идея профессиональной стандартизации труда НПК, в том числе трудовые функции на 6, 7 и 8 квалификационных уровнях были определены для педагогических работников профессионального образования [55]. Интересно, что Национальная рамка квалификаций (НРК), выдвинутая Федеральным институтом развития образования в качестве проекта в 2008 году (также существует редакция 2012 года) предполагает наличие 9 квалификационных уровней [39]. По-видимому, авторы текущего варианта проекта профстандарта полагают, что преподавателей 9-го уровня квалификации просто не может существовать, поскольку к этому уровню относится ответственность в области организации крупномасштабных

проектов и решения задач стратегического уровня. Профессиональная стандартизация позволит четко разграничить трудовые функции каждого представителя НПК, сделать их наиболее прозрачными, соответственно, построение эффективной системы управления невозможно без разработки адекватных профстандартов и участия представителей каждого значительного вуза в их разработке.

Особенности функционирования российских вузов накладывают некоторые ограничения на реализацию внутренних изменений в области оплаты труда, использования инструментов повышения эффективности, стимулирования, материальной мотивации и т. п. В частности, на стратегическом уровне работа по управлению эффективностью регламентирована за счет реализации бюрократических механизмов на много лет вперед. Работа вузов в большей степени подвергнута централизованному контролю, как в области планирования образовательных программ (существует национальная система образовательных государственных стандартов в области образования), так и в области финансового планирования и особенностей разработки и реализации внутренних технологий менеджмента, в том числе управления эффективностью. В дальнейших разделах при определении границ перспективной модели управления эффективностью мы проведем анализ законодательных барьеров (трудовые правовые отношения), институциональных и социальных барьеров, которые могут оказать негативное воздействие на ее реализацию.

Выводы по главе 1

1. Управление эффективностью интеллектуальных работников имеет ряд особенностей, связанных с нелинейным характером взаимосвязи между их мотивацией и результатами их работы. В связи с этим управление эффективностью НПК должно быть сопряжено с выявлением и повышением существующего уровня лояльности ценностям университета и поиском направлений повышения удовлетворенности различными аспектами работы.

2. Университеты, в отличие от большинства коммерческих организаций, работают в условиях более сложной среды, подвергаясь воздействию уникальных факторов, что делает невозможным применение традиционных подходов к управлению и измерению эффективности работников. С одной стороны, современные образо-

вательные тренды, вызванные процессами глобализации, интернационализации образовательных и исследовательских программ, поддержанием высокой культуры академической мобильности и т. п., кардинально меняют среду, в которой работают НПК. Требования к качеству получаемых в университетах знаний возрастают в сторону получения их обладателями (студентами) конкурентоспособности за счет формирования профессиональных компетенций, подчеркивающих уникальность накопленного ими человеческого капитала. Поэтому университеты вступают в конкуренцию за каждого студента и вынуждены вести себя как коммерческие организации на рынке образовательных услуг. С другой стороны, университеты сохраняют ряд функций некоммерческих организаций, играют большую роль в развитии и кадровом обеспечении регионов, в формировании жизнеспособной социальной среды.

3. Управление эффективностью НПК невозможно без построения четкой связи между отдельными индикаторами эффективности и стратегическими целями университета. При этом при моделировании необходимо определить ключевые факторы эффективности, такие как качество обучения (для студентов и работодателей), исследовательская активность и т. п. Важно, чтобы набор индикаторов эффективности был ограниченным, позволял уловить фокус в достижении тех или иных стратегических целей, а не давал исключительно разрозненного представления об успехах в отдельных направлениях развития.

4. Построение новой модели управления эффективностью НПК тесно связано с разграничением их квалификационного уровня, направлений деятельности и построением конкурентоспособной в макроэкономическом масштабе модели оплаты труда. Для достижения этой цели необходима адаптация профессиональных стандартов, выделение основных типов НПК (инструктор, преподаватель и преподаватель-исследователь), а также разработка гибких моделей оплаты труда и стимулирования достижений работников университетов.

ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ МЕТОДОВ УПРАВЛЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ РАБОТНИКОВ УрФУ И ОЦЕНКА ИХ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ

2.1. Инвестиции в человеческий капитал работников профессионального образования. Анализ существующей модели оплаты труда в УрФУ

В данном параграфе мы отметим общие тенденции в области эффективности инвестирования в человеческий капитал НПК на основе определения факторов, влияющих на уровень оплаты труда работников образования в России. Тенденции в макроэкономическом масштабе дадут понимание уровня развития человеческого капитала всей системы образования, прояснят установившиеся модели оплаты труда работников профессионального образования, характер мотивации и рычаги стимулирования эффективного труда НПК. Определение достижений в области оплаты труда и стимулирования работников возможно провести на основе сопоставления макроэкономических показателей (в данной работе использованы исследования НИУ ВШЭ в области экономики образования) и индикаторов человеческого капитала конкретного университета.

Анализ эффективности в человеческий капитал работников высшего образования в макроэкономическом масштабе проводится, как правило, на основе уравнения Дж Минцера [80], отражающего взаимосвязь между логарифмом заработной платы работников и набором переменных, относящихся к человеческому капиталу (число накопленных лет образования, уровень специального человеческого капитала, производственного опыта и т. п.). Эффективность инвестиций отражает насколько изменились заработки каждой из категорий работников в зависимости от повышения или снижения индикаторов, отражающих накопление человеческого капитала. В каноническом виде уравнение Минцера представляет собой линейную модель:

$$\ln W = \beta_0 + \beta_1 s + \beta_2 x + \beta_3 x^2 + u, \quad (2.1)$$

где W – заработная плата, денежные единицы;

$\beta_0; \beta_1; \beta_2; \beta_3$ – коэффициенты уравнения регрессии;

s – число накопленных лет образования, лет;

x – годы производственного опыта (фактический оборот человеческого капитала на рынке труда), лет;

u – величина ошибки, учитывающая не включенные в модель факторы, например, такие как врожденные способности, которые влияют на индивидуальную производительность.

Для целей углубленного анализа человеческого капитала работников сферы образования мы предложили модификацию уравнения 2.1, включающую ряд качественных переменных, что позволило повысить ее объясняющую способность:

$$\ln W = \beta_0 + \beta_1 S + \beta_2 X + \beta_3 M + \xi_1 G_e + \xi_2 B_o, \quad (2.2)$$

$\ln W$ – натуральный логарифм заработной платы;

β, ξ – коэффициенты уравнения регрессии количественных и качественных переменных соответственно;

S – рассчитанное эмпирическим путем число накопленных лет формального образования;

X – число лет производственного опыта, рассчитанное теоретически по способу Минцера, с учетом того, что средний возраст начала получения первичного образования равен 6,5 лет;

M – число лет специального производственного опыта как количество непрерывного трудового стажа по месту работы, актуальному на момент исследования, рассчитанное эмпирически;

G_e – качественная переменная, учитывающая пол (мужской = 1);

B_o – качественная переменная, учитывающая уровень квалификации работников высшего образования (руководители и начальники, специалисты высшего и среднего уровня квалификации, служащие и т. п.).

Регрессионный анализ проводился с применением данных Российского мониторинга экономического положения и здоровья населения НИУ ВШЭ (РМЭЗ), использовалась полная выборка по работникам сферы образования в 2012 году. Результаты анализа представлены в табл. 2.1.

Таблица 2.1

**Результаты регрессионного анализа по модели 2.2,
работники образования в 2012 году, данные РМЭЗ**

<i>Переменные</i>	<i>Коэф.</i>	<i>Стд. Ошибка</i>	<i>t- стат.</i>
(Константа)	6,847	1,148	5,962
Возраст на дату оценки	0,139	0,175	0,798
Общее (исправленное) число лет обучения	–0,048	0,175	–0,276
Число лет опыта	–0,125	0,175	–0,716

Окончание табл. 2.1

<i>Переменные</i>	<i>Коэф.</i>	<i>Стд. Ошибка</i>	<i>t-стат.</i>
Число лет специального опыта	–0,001	0,003	–0,260
Пол мужской	0,134*	0,060	2,224*
Начальники (все)	0,112	0,066	1,700
Государственная собственность учреждения	–0,004	0,088	–0,046
Руководители высшего и среднего звена	0,394**	0,128	3,077**
Специалисты высшего уровня квалификации	0,311**	0,073	4,254**
Специалисты среднего уровня квалификации	0,067	0,079	0,842
Служащие офисные	0,015	0,137	0,109
R2	0,219		
Скорректированный R2	0,207		
F-статистика	19,7		
Число наблюдений	786		

Примечание к табл. 2.1: * – значим на уровне $p < 0,05$; ** – значим на уровне $p < 0,01$.

По результатам анализа отметим, что уровню оплаты труда работников образования не свойственна зависимость от традиционных факторов человеческого капитала: числа лет образования, опыта работы и т. п. Значение имеют лишь квалификационные уровни (высший или средний), принадлежность к группе руководителей и специалистов высшего уровня квалификации; традиционно высокую роль на российском рынке труда играет гендерная переменная, мужчины получают в среднем на 13–15 % больше, чем их коллеги-женщины. Особенно большую роль в росте медианных заработков играет наличие статуса руководителя в совокупности с большим числом накопленных лет образования (наличие ученой степени или простого обучения в аспирантуре).

На рис. 2.1 приведена динамика оплаты труда в зависимости от накопленных лет обучения. В расширенных модификациях модели 2.2, уровень отдачи от каждого накопленного года обучения для работников образования составляет порядка 7–8 % на каждый год, однако при включении в состав уравнения регрессии переменной, учитывающей возраст, фактор числа лет образования оказывается незначимым.

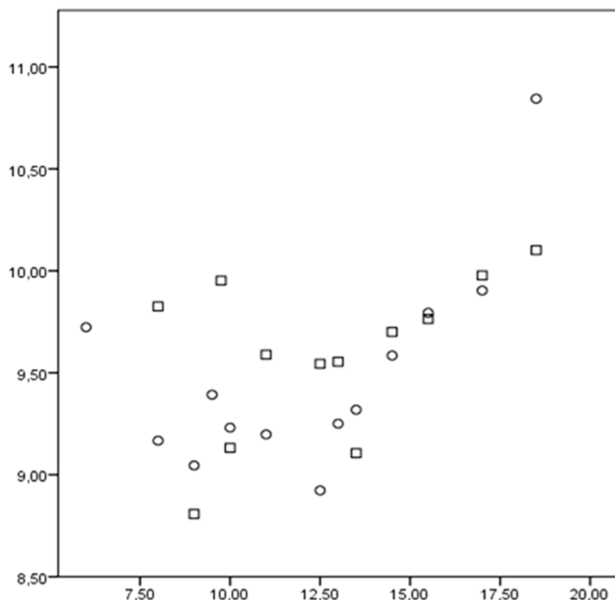


Рис. 2.1. Зависимость уровня оплаты труда работников образования от числа накопленных лет обучения* (по оси абсцисс – число лет обучения, по оси ординат – логарифм заработной платы, указаны средние значения), по данным РМЭЗ

*Примечание к рис. 2.1: □ – специалисты высшего уровня квалификации.

Примечательно, что большую роль для работников образования (особенно ВПО) играют лингвистические компетенции, в отличие от, например, работников промышленности, наличие знания языка у преподавателей повышает их зарплаты на 16–20 % при прочих равных условиях. Отметим, что эта тенденция особенно важна с учетом отмеченных ранее образовательных трендов, связанных с интернационализацией образовательных и научно-исследовательских программ. На рис. 2.2 приведена зависимость оплаты труда работников образования от возраста: здесь также наблюдается прямая зависимость от опыта работы преподавателей и наличия лингвистических компетенций.

Отметим, что результаты проведенного нами исследования отличаются от выводов в аналогичных работах, проведенных НИУ ВШЭ [46, с. 22], в частности в последних отмечается низкое значение гендерного фактора (отсутствие гендерной дискриминации в оплате

труда) и наличия языковых компетенций у работников профессионального образования. Кроме того, важной переменной является квадрат стажа: для работников образования она является отрицательной, коэффициент нелинейной регрессии по отношению к квадрату стажа статистически значим, что подтверждает гипотезу о том, что компетенции преподавателей устаревают с возрастом быстрее, чем компетенции работников других сфер деятельности. Исследования НИУ ВШЭ также подтверждают гипотезу о том, что рост зарплаток НПК зависит в большей степени от формальных характеристик и стажа работы. Негативным фактором является и то, что на повышение зарплаток не влияет повышение квалификации.

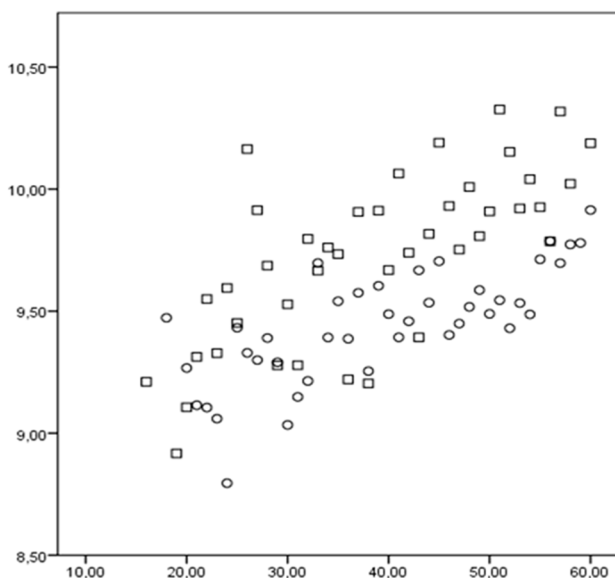


Рис. 2.2. Зависимость уровня оплаты труда работников образования от возраста* (по оси абсцисс – возраст респондентов, по оси ординат – логарифм заработной платы, указаны средние значения), по данным РМЭЗ

*Примечание к рис. 2.2: \square – владеют иностранным языком.

Эмпирические исследования показывают, что для преподавателей вузов большое значение играют процессы накопления человеческого капитала: НПК, как правило, проявляют высокую лояльность

тому вузу, который окончили – до 44 % из них работают в том вузе, который когда-то окончили [46, с. 9]. Данная тенденция не характерна для зарубежных университетов, где поддерживаются традиции академической мобильности, а обучение и последующая работа в одном вузе не одобряется профессиональным сообществом.

Важнейшим параметром, способным определить черты новой модели управления эффективностью, является характер мотивации НПК, важнейшие стимулы, заставляющие их работать с большей отдачей. В типах трудовой мотивации российских преподавателей можно выделить четыре кластера – ориентированные на карьеру, ориентированные на досуг, кластер преподавателей, не имеющих ярко выраженной мотивации, ориентированные на работу с молодежью [46, с. 14]. Представителей первого кластера в российском образовании порядка 20 %, для них характерен приоритет интересной, творческой работы в сочетании с выбором престижного учебного заведения с высокой репутацией. НПК с данным типом мотивации чаще обращают внимание на возможности профессионального роста, хорошую атмосферу в коллективе, высокую самостоятельность в работе. Для представителей второго кластера (порядка 30 %) предпочтительны гибкий график работы, достаток свободного времени и расположение работы близко от дома. Третий кластер (порядка 25 %) не имеют ярко выраженной мотивации, представители данного кластера ориентированы на комфорт, они отмечают также важность хороших условий труда на рабочем месте. Представители четвертого кластера (порядка 30 %) ориентированы на работу с молодежью, они также подчеркивают важность творческого характера работы, возраст большинства из четвертого кластера приближается к 60 годам. Примечательно, что среди молодых НПК больше работников, ориентированных на комфорт, в то время как доля карьеристов растет с возрастом [46, с. 16].

Продолжительность рабочего времени преподавателей вузов в течение последних лет составляла порядка 41 часа в неделю (для американских вузов данный показатель составляет порядка 53 часов) [69], при этом среднее время, затрачиваемое на научную работу, составляло порядка 5 часов в неделю. Суммарные заработки преподавателей от всех видов деятельности (научная, образовательная, административная) в 2010–2012 годах сильно зависели от специализации вузов. Наибольший разрыв наблюдается у преподавателей экономико-юридических специальностей (17,2 тыс. руб. в месяц в регионах и 47,4 тыс. руб. в месяц для Москвы), наименьший – у работников технических вузов (17,7 и 25,9 тыс. руб. соответственно). Переменная часть оплаты труда НПК

основана на доплатах, внутренних грантах (такие выплаты получают порядка 60 % работников), надбавках за административную должность (14 % работников), за научную работу (12 %); менее всего в российских вузах стимулируется наличие публикаций (до 10 %). Интересно отметить, что самые высокооплачиваемые НПК получают основную часть надбавок за административную, а не научно-исследовательскую деятельность.

Особую роль в деятельности НПК играет научная деятельность – исследовательские компетенции составляют основу человеческого капитала высокооплачиваемых НПК в России и, в особенности, за рубежом. Более 80 % преподавателей вузов занимаются научной деятельностью в той или иной форме, самой популярной формой являются индивидуальные или коллективные проекты внутри вуза, а также написание статей, научных монографий и т. п. Степень вовлеченности в исследования в России напрямую зависит от уровня квалификации и наличия ученой степени, 95 % профессоров принимали участие в исследованиях, в то время как не менее четверти ассистентов, не имеющих ученой степени, вообще не проводили научных работ и не имели публикаций.

Резюмируя предшествующий анализ можно заключить, что сложившаяся модель рынка труда преподавателей имеет ряд негативных черт. Во-первых, серьезное влияние на заработки работников имеют формальные признаки при незначительности специальных компетенций, таких как знание языка, владение специальным программным обеспечением. Это приводит к снижению динамичности карьеры преподавателя по сравнению с альтернативной занятостью в интеллектуальной сфере. Во-вторых, мотивация молодых работников образования ориентирована на комфорт и «досуг» на работе, а не на построение карьеры – последнее приходит только с возрастом (после 40 лет), при этом средний возраст НПК в вузах составляет 41,5 год. В-третьих, большую роль в росте оплаты труда играет параллельное выполнение административных функций, в то время как научная деятельность в большинстве случаев не приносит выигрыша в заработках. Все данные тенденции говорят о том, что большинство вузов движутся по инерции в вопросах оплаты труда НПК и управления его эффективностью, значительная часть из них имеет различные вторичные виды занятости при сохранении высокой нагрузки на основном месте работы. Более подробный анализ систем управления эффективностью в ведущих российских вузах позволит определить недостатки существующих систем и учесть их при разработке новой модели управления.

Анализ опыта управления эффективностью в федеральных университетах (ФУ) на основе изучения программ стимулирования позволяет выявить характерные черты мотивационных схем, действующих в целях повышения результативности работы НПК. ФУ, создаваемые согласно закону 2009 года, явились самой значительной формой поддержки научно-образовательного потенциала регионов в плане фокусированного финансирования нестоличной системы образования [2]. Особый статус ФУ закрепляется на законодательном уровне и подтверждается их ведущей ролью в научной и методической деятельности, а также в формировании инноваций в сфере образования в регионах.

Основными причинами актуализации подходов к управлению эффективностью в ФУ ряд авторов считает необходимость повысить публикационную активность в связи с задачей продвижения в международных рейтингах. К этому стоит добавить функционирование подобных вузов в условиях масштабности задач, но существенной ограниченности ресурсов. В настоящее время вузы самостоятельно формируют перечень индикаторов эффективности, однако, как отмечают исследователи, отсутствует связь между целевыми стратегическими показателями и качеством работы НПК [46, с. 80]. Негативным моментом, на наш взгляд, является попытка государственного вмешательства в область установления критериев эффективности, хотя большинство предложений в данной сфере и носит рекомендательный характер. Существенным ограничением анализа систем управления эффективностью также является их несопоставимость, поскольку каждый университет (как и в случае с ССП) использует собственные подходы и даже принципы оценки, организации и контроля.

Большинство систем стимулирования в ФУ основано на балльно-рейтинговых системах, различия касаются лишь принципиальных направлений стимулирования. Так, например, в Южном ФУ практикуется уникальное направление стимулирования за «продвижение бренда на мировом и национальном уровнях», а анкеты претендента на надбавки заполняются в электронном виде [8, с. 80]. В Южном ФУ порядка 70 % всех сотрудников участвуют в программах стимулирования, однако при этом только 40 % НПК обеспечивают 80 % рейтинга. Ключевым фактором успеха в области управления эффективностью считается электронная система, позволяющая выявить наиболее активных работников на основе их работы в виртуальных личных кабинетах. Информационная система помогает определить как количество зарегистрированных пользователей, так и активность заполнения анкет в течение года [8, с. 82].

Наибольший вклад в достижение показателей эффективности вносят, как правило, НПК в возрасте от 30 до 55 лет (в основном это специалисты по электронике, физическим и химическим наукам), что характерно для всей системы образования и науки в России в целом. Важнейшей особенностью системы стимулирования является разграничение показателей эффективности, учитываемых в рейтинге НПК, в зависимости от укрупненных направлений научных специальностей (гуманитарные или технические кафедры) [8, с. 85]. Основными направлениями, по которым был внесен больший вклад в повышение результативности – это работа со студентами и участие в различных грантах. Меньшие результаты были получены Южным ФУ в области публикационной активности и международного и национального продвижения бренда университета.

Модель управления эффективностью НПК УрФУ. Объектом конкретного анализа в настоящем исследовании является ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина» в г. Екатеринбурге (далее – УрФУ). Университет в последние годы прошел серьезную трансформацию, оптимизацию внутренней структуры и вошел в число российских университетов, получивших государственную поддержку в области повышения международной конкурентоспособности. Все это делает УрФУ особенным объектом анализа, успех его деятельности во многом зависит от стратегии интернационализации научно-исследовательских и образовательных программ, получения академического признания на международном уровне и проявления высокой научно-исследовательской активности (грантовой, публикационной, участие в международных проектах).

При анализе модели управления эффективностью в Университете особую роль играют подходы к оплате труда, принципы стимулирования эффективной работы сотрудников. Представители университетских финансовых служб отмечают, что финансовые рычаги управления эффективностью являются наиболее действенными. Оплата труда работников Университета состоит из двух основных частей – гарантированной или постоянной части (как правило, это должностной оклад НПК), а также переменной части, определяемой достижением каких-либо показателей эффективности. Критерии материального стимулирования работников устанавливаются каждый год отдельными приказами ректора ежегодно и воспринимаются как дополнения, уточнения или новые редакции внутреннего Положения о стимулировании ППС.

Анализ внутренних документов не позволяет заключить о том, то руководство использует какую-либо явно регламентированную методологию (ССП, процессный подход) для планирования показателей эффективности, в качестве основного источника показателей эффективности рассматривается дорожная карта, в которой существует набор ключевых показателей эффективности (KPI). Всего в дорожной карте существует 52 показателя эффективности (иногда они называются показателями результативности) [Прог]. При рассмотрении Положения о стимулировании в большинстве случаев механизмы установления балльных значений и набора конкретных критериев эффективности также недостаточно ясны.

Существующая методика управления эффективностью в части материального стимулирования в Университете выглядит следующим образом. Претендентам на получение надбавки к заработной плате из числа ППС необходимо заполнить специальные анкеты в бумажном виде, в которых им предлагается дать индивидуальную оценку своей результативности в соответствии с утвержденными на уровне ректора критериями. Оценка производится в течение двух предшествующих лет в баллах в пределах от 5 до 1400 баллов за каждый из критериев. К анкете необходимо приложить соответствующие подтверждающие документы (по каждому из пунктов), которые проверяются и (или) визируются отдельными центрами ответственности (в разрезе каждого пункта это может быть, например, научно-исследовательская часть НИЧ или подразделение при проректоре и т. п.). После заполнения анкеты проверяются и подписываются сотрудниками, заведующими кафедрами и директорами институтов, затем сводятся агрегированные значения баллов по департаментам и институтам. Стоимость (стоимостная оценка) одного балла определяется исходя из общего количества набранных баллов всеми ППС по определенным критериям и общего фонда стимулирования (общей суммы, направляемой на выплату надбавок).

В системе мотивации отдельных категорий работников используется ряд повышающих или понижающих коэффициентов. При анализе внутренней системы стимулирования нами выделены повышающие коэффициенты за должность (ученый секретарь и т. п.), за возраст (для молодежи до 35 лет), прочие коэффициенты. Понижающие коэффициенты относятся к профессорам, не имеющим аттестованных аспирантов или магистрантов, они могут снижать стимулирующие выплаты на 30 %.

В университете ежегодно устанавливается предельное значение размера стимулирования, в последние годы оно составляло 20 000 руб-

лей. Нижний предельный порог устанавливался на уровне 30–150 баллов. На наш взгляд, установление предельного значения стимулирования (имеется в виду нижний порог) имеет ряд недостатков. Очевидно, что некоторые сотрудники оказываются попросту исключенными из процессов управления эффективностью, закономерным становится предположение, что они движутся по инерционному пути развития, не внося значительного вклада в реализацию стратегии Университета. Напомним, что из анализа опыта управления эффективностью ФУ число таких сотрудников может достигать до 30 % от общего состава НПК. Последнее, однако, не говорит о том, что они являются своего рода балластом на пути к реализации успешной стратегии, но сигнализирует, что необходимо анализировать мотивационные и иные причины «выпадения» сотрудников из процесса достижения стратегических целей университета и управления эффективностью в целом. Данная задача вполне может быть реализована на уровне заведующих кафедрами и директоров департаментов.

Сравнение редакций Положения (табл. 2.2) позволяет определить динамику изменений в наборе критериев эффективности, оценки их значимости, предельные величины стимулирования в заработной плате, наличие повышающих коэффициентов при стимулировании отдельных категорий сотрудников и т. п. Отметим, что значительные изменения в течение последних шести рассматриваемых лет коснулись набора критериев эффективности, стоимости одного балла и наличия повышающих и понижающих коэффициентов.

В результате анализа редакций Положения выявлено два этапа в развитии политики стимулирования сотрудников – первый отмечен нами как традиционный, он учитывает публикационную активность (статьи, тезисы, монографии и т. п. в российских изданиях), организацию конференций, участие в грантах и международных проектах и прочую деятельность. Второй этап является, на наш взгляд, этапом интернационализации, на данном этапе происходит установление индикаторов эффективности ППС, направленных на соответствие внутренним образовательным и научно-исследовательским программам международным требованиям (поощряется наличие языковых компетенций, широкое участие в международных проектах)

Последний этап начался относительно недавно (Положение в такой редакции действует с 2014 года), но значительно сместил акценты в области значимости отдельных индикаторов эффективности, и, что самое важное, – позволил наметить пути в реализации системного подхода к управлению эффективностью НПК Университета.

Таблица 2.2

Сравнение редакций Положения о стимулировании ППС в 2010–2012 годах

Показатели	Редакция Положения о стимулировании труда ППС (указан год, в течение которого она действует)		
	2010	2011	2012
Основное содержание (кратко)	Новая редакция Положения о стимулировании ППС, дается количественная оценка показателей	Сохранена редакция 2010 года	Новая редакция Положения о стимулировании ППС, дается количественная оценка показателей
Нововведения по сравнению с предыдущей редакцией	Число показателей увеличилось с 28 до 29	Изменений по сравнению с предыдущей редакцией нет	Установлены центры ответственности за сбор показателей, отменены некоторые показатели, повышающие коэффициенты молодым преподавателям
Минимальное количество баллов, которое должен набрать претендент, баллы	30, для всех категорий НПК	30, для всех категорий НПК	От 30 – для преподавателя и ассистента до 150 для зав. кафедрой и профессора
Максимальное количество баллов по одному из пунктов (с указанием пункта), баллы	500 (руководителям грантов свыше 5 млн рублей)	500 (руководителям грантов свыше 5 млн рублей)	500 (руководителям грантов и международных проектов)
Предельная величина стимулирования, руб.	15 000	15 000	20 000

Окончание табл. 2.2

Показатели	Редакция Положения о стимулировании труда ППС (указан год, в течение которого она действует)		
	2010	2011	2012
Количество показателей эффективности	29	29	19
Стоимость одного балла, руб.			8
Число лет, учитываемых при стимулировании (баллов)	3	3	2
Наличие повышающих коэффициентов за должность	Деканы факультетов, зав. кафедрами, ученые секретари	Деканы факультетов, зав. кафедрами, ученые секретари	Ученые секретари (1,25)
То же за защиту диссертации (научному руководителю)	По пункту 2 (100 баллов) – 1,5 (защита в срок или досрочно)	По пункту 2 (100 баллов) – 1,5 (защита в срок или досрочно)	По отдельным пунктам повышающий коэффициент для научных руководителей
Прочие повышающие коэффициенты	Нет	Нет	Для молодых ППС до 35 лет
Дата приказа	1 декабря 2009 г.	8 декабря 2010 г.	3 февраля 2012 г.
Внутренний номер приказа	444/03	549/03	82/03
Срок предоставления анкеты	До 15 декабря 2009 г.	До 17 декабря 2010 г.	До 1 марта 2012 г.

Редакции Положения о стимулировании начиная с этапа интернационализации относятся к 2014 и 2015 году. Стремление достичь комплексного подхода и гибкости в управлении эффективностью привело к тому, что число индикаторов эффективности ППС в 2015 году достигло исторической максимальной отметки и составило 33 индикатора. Приходится отметить и то, что система стимулирования значительно усложнилась не только, за счет простого роста числа индикаторов, но и вследствие разграничения каждого показателя по промежуточным уровням и включения дополнительных повышающих коэффициентов.

Показатели вовлеченности НПК университета приведены в табл. 2.3. Очевидно, что доля преподавателей, участвующих в измерении результативности и управлении эффективностью возросла в течение последних четырех лет на 17,8 п. п. При этом также отмечается качественный рост в области прироста числа сотрудников, получающих надбавки – их абсолютное число возросло на 55,8 % по сравнению с 2012 годом при общем росте численности штатных ППС и научных сотрудников на 6,6 %. В 2015 году показатель вовлеченности составил порядка 60 %, что все же ниже, чем в некоторых других ФУ, например, в Южном.

Таблица 2.3

**Показатели участия ППС в программе стимулирования
в УрФУ в 2012–2015 годах**

<i>Показатель</i>	<i>2012</i>	<i>2013</i>	<i>2014</i>	<i>2015</i>	<i>Прирост в 2015 к 2012, %</i>
Число сотрудников, участвующих в стимулировании, человек	1 151	1 241	1 698	1 793	55,8
Общее число сотрудников, человек	2 989	3 021	3 130	3 187	6,6
Доля сотрудников, участвующих в стимулировании, %	38,5	41,1	54,2	56,3	—

В табл. 2.4 приведен анализ различных редакций Положения о стимулировании ППС за последние 3 года. В последней редакции Положения, действующей в 2015 году, выявлены значительные изменения, касающиеся, прежде всего установления взаимосвязи между основными направлениями деятельности и ключевыми показателями эффективности ППС. В последней редакции Положения выделены четыре направления деятельности, по которым устанавливаются индикаторы эффективности: образовательная деятельность, интернационализация, научно-исследовательская и прочая деятельность.

Таблица 2.4

Сравнение редакций Положения о стимулировании ППС за 2013–2015 годы

Показатели	Редакция Положения о стимулировании труда ППС (указан год, в течение которого она действует)		
	2013	2014	2015
Основное содержание (кратко)	Уточненная редакция положения о стимулировании ППС	Новая редакция положения о стимулировании ППС	Новая редакция положения о стимулировании ППС
Нововведения по сравнению с предыдущей редакцией	Состав показателей прежний, изменено максимальное количество баллов по направлениям грантовой активности в сторону увеличения	В состав включены показатели интернационализации (языковые сертификаты), применения дистанционных образовательных технологий	Впервые появляются обобщенные показатели (образовательная деятельность, интернационализация, НИР, прочая деятельность)
Минимальное количество баллов, которое должен набрать претендент	От 30 – для преподавателя и ассистента до 150 до заведующего кафедрой и профессора	н/д	От 30 – для преподавателя и ассистента до 150 до заведующего кафедрой и профессора
Максимальное количество баллов по одному из пунктов (с указанием пункта)	700 баллов, руководителям финансируемых международных проектов	1 400 баллов руководителям финансируемых международных проектов	1 400 баллов руководителям финансируемых международных проектов свыше 10 млн рублей
Предельная величина стимулирования, рублей	20 000	20 000	20 000

Окончание табл. 2.4

Показатели	Редакция Положения о стимулировании труда ППС (указан год, в течение которого она действует)		
	2013	2014	2015
Количество показателей эффективности	19	22	33
Стоимость одного балла	10	8,2	6,8
Максимальное количество баллов, которое было набрано 1 человеком, с указанием преобладающего направления, баллы	4 800, из них 3 425 учебники	4 941, из них 4 371 учебные пособия	4 430, из них 3 360 руководство НИР
Число лет, учитываемых при стимулировании (начислении баллов), годы	2	2	2
Наличие повышающих коэффициентов за должность	Ученые секретари (1,25)	Ученые секретари (1,25)	Ученые секретари (1,25)
То же за защиту диссертации (научному руководителю)	По отдельным пунктам повышающий коэффициент для научных руководителей	По отдельным пунктам повышающий коэффициент для научных руководителей	За размещение диссертаций магистрантов в электронном архиве – 1,5
Прочие повышающие коэффициенты	Для молодых ППС до 35 лет	Для молодых ППС до 35 лет	Для молодых ППС до 35 лет
Дата приказа	27 декабря 2012 г.	26 декабря 2013 г.	2 октября 2014 г.
Внутренний номер приказа	985/03	1036/03	642/03
Срок предоставления анкеты	18 января 2013 г.	18 января 2014 г.	20 января 2015 г.

Показателем, сохраняющим на протяжении всех анализируемых периодов максимальную балльную оценку, является факт участия в грантах в зависимости от объема привлекаемого финансирования. В разные годы данный показатель оценивался в пределах от 500 до 1400 баллов (в 2015 году), интересно отметить, что в последние годы количественный показатель дифференциации самого критерия грантовой активности был расширен, поскольку появилась категория грантов от 10 млн рублей.

Грантовая активность является одним из важнейших способов привлечения внебюджетных средств в Университет, она позволяет также подтвердить на конкурсной основе актуальность научно-исследовательских программ, развиваемых НПК, способность к кооперации на межрегиональном и международном уровнях и привлекать инвестиции в обновление исследовательской инфраструктуры. На первый взгляд дополнительное стимулирование участников грантов кажется необоснованным, поскольку привлечение дополнительного финансирования связано, прежде всего, с оплатой труда в рамках данных проектов.

Однако, данный подход, по-видимому, является способом компенсировать ту часть финансирования, которая «изымается» Университетом в составе накладных расходов при оформлении грантов во внутренних структурах. Кроме того, значительная часть отдельных грантов может идти не только на оплату труда и выплату страховых взносов, но и на приобретение оборудования для проведения исследований, расходных материалов и т. п.

Для примера отметим, что из 28,6 тыс. всех зарегистрированных в 2011 году в зарубежных базах данных российских публикаций 10,6 тыс. (37 %) содержат ссылки на гранты РФФИ, еще 3,7 тыс. на поддержку государственных целевых программ [22, с. 68]. Таким образом, в области поощрения грантовой активности в Университете отмечается механизм тройного стимулирования. Отметим, что эффективность подобного механизма напрямую зависит от уровня (или доли) «выигравших» заявок на получения учеными УрФУ грантовой поддержки в России и за рубежом.

Анализ агрегированного количества баллов, набранных претендентами на получение надбавки в 2012–2015 годах (табл. 2.5) позволяет заключить, что лидирующие позиции по занимают институты ВШЭМ (в среднем 12,6 % от общего количества набранных баллов по 21 подразделению УрФУ), ИГНИ (11,8 %) и ИММт (10,8 %) (расшифровки названий институтов приведены в таблице).

Таблица 2.5

**Совокупное количество баллов, набранных претендентами
на получение надбавки в 2012–2015 годах (данные ПФУ УрФУ)**

<i>Институт УрФУ</i>	<i>2012</i>	<i>2013</i>	<i>2014</i>	<i>2015</i>	<i>Доля в 2015 г., %</i>
ВШЭМ (Высшая школа экономики и менеджмента)	104 639	88 123	101 003	127 706	13,0
ИГУП (Институт государственного управления и предпринимательства)	11 252	23 260	27 235	55 205	5,6
ИГНИ (Институт гуманитарных наук и искусств)	86 821	86 858	102 075	121 140	12,3
ИЕН (Институт естественных наук)	52 170	76 844	82 173	70 668	7,2
ИМКН (Институт математики и компьютерных наук)	28 659	29 933	28 158	29 863	3,0
ИММт (Институт материаловедения и металлургии)	70 804	102 690	91 566	95 391	9,7
ИРИТ – РтФ (Институт радиоэлектроники и информационных технологий)	40 269	50 680	51 606	50 556	5,1
ИСПН (Институт социальных и политических наук)	44 511	46 550	70 712	66 108	6,7
ИФКСиМП (Институт физической культуры, спорта и молодежной политики)	23 222	26 459	31 431	34 219	3,5
ИнФО (Институт фундаментального образования)	58 551	30 999	38 797	63 550	6,5
ММИ (Механико-машиностроительный институт)	16 529	20 488	22 121	20 485	2,1
СтИ (Строительный институт)	15 794	23 941	27 261	26 136	2,7

Окончание табл. 2.5

<i>Институт УрФУ</i>	<i>2012</i>	<i>2013</i>	<i>2014</i>	<i>2015</i>	<i>Доля в 2015 г., %</i>
УралЭНИИ (Уральский энергетический институт)	56 122	68 420	72 440	67 552	6,9
ФТИ – ФизТех (Физико-технологический институт)	55 647	68 426	70 741	74 556	7,6
ХТИ (Химико-технологический институт)	29 638	38 243	44 534	50 017	5,1
ИВТОБ	4 741	4 150	8 629	914	0,1
Политехнический институт в г. Каменск-Уральском	272	0	335	0	0,0
Филиал в г. Краснотурьинске	380	558	586	619	0,1
СУНЦ УрФУ	348	182	535	1 859	0,2
НТИ (Нижнетагильский технологический институт)	0	0	15 003	16 654	1,7
ИТОО (Институт технологий открытого образования)	0	0		8 924	0,9
ИТОГО по университету	700 368	786 804	886 939	982 120	100,0

Анализ стимулирования грантовой активности позволяет сделать очевидный и важный вывод – данное направления является наиболее приоритетным для университета, несмотря на то, что значительное стимулирование направляется на повышение количества зарубежных публикаций, в значительном выигрыше оказываются, как правило, участники грантов. Во-первых, участники грантов получают прибавку к заработной плате из средств грантов, во-вторых, из фонда стимулирования, получая дополнительные баллы. В-третьих, они получают надбавки за зарубежные публикации, которые производятся в рамках грантов. В тройку институтов, набирающих минимальное количество баллов за рассматриваемый период, входят ММИ, СТИ и ИГУП (рис. 2.3).

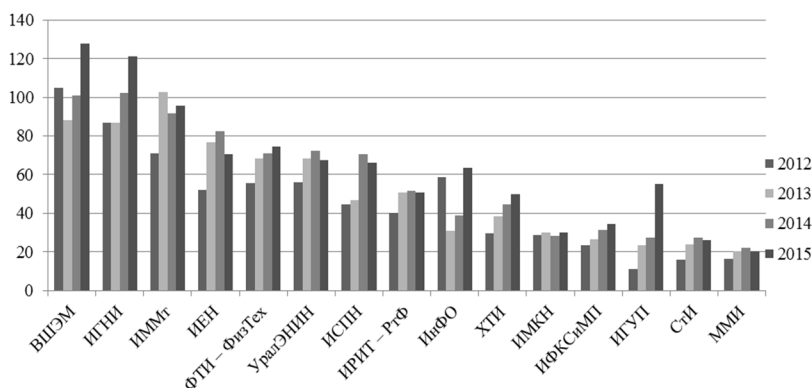


Рис. 2.3. Рейтинг институтов по агрегированному количеству баллов, баллы указаны в тысячах (ось ординат)

Отметим, что значительный прирост в результатах наблюдается у сотрудников ИГУП в 2015 году, что позволит ему выйти в средний сегмент по эффективности НПК, измеряемой на основе индикаторов, учтенных в анкетах претендентов на получение надбавок. Интересно, что в течение всего рассматриваемого периода наибольшую активность проявляли сотрудники институтов, специализирующихся на социальных и гуманитарных науках. Из предшествующего анализа можно заключить, что к особенностям редакций Положения периода интернационализации можно отнести и стимулирование сотрудников в области активизации работы в электронной образовательной среде (раздел 1.2 анкеты претендента на получение надбавки в редакции, действующей в

2015 году). Как мы отмечали в теоретическом анализе, данный индикатор связан с глобальными трендами в области презентации и реализации образовательных программ. Качественные показатели эффективности включают широкое применение дистанционных технологий при реализации образовательных программ (вплоть до проведения полного цикла лекций и практических занятий по дисциплине), передачу автором прав на использование образовательного ресурса и т. п.

В последней редакции также значительно детализированы индикаторы эффективности, отражающие наличие лингвистических компетенций у НПК и способности осуществлять международные проекты. Дифференциация касается преподавателей английского языка и других преподавателей. Впервые в системе стимулирования появился раздел, относящийся к проведению занятий на иностранном языке, руководству выпускными квалификационными работами и исследованиями зарубежных аспирантов и докторантов. Отметим, что для анализа эффективности стимулирования необходимо сопоставлять показатели финансирования данных разделов фонда надбавок и показатели активности преподавателей в области приобретения языковых компетенций – уровень посещаемости внутренних курсов, организованных для преподавателей неязыковых специальностей, процент преподавателей, участвующих в разработке образовательных программ на иностранных языках.

Важным показателем является стоимостная оценка одного балла, получаемого претендентом на получение надбавки. Анализ показывает, что она колеблется из года в год на уровне 7–10 рублей за балл, снижаясь до беспрецедентной отметки в 6,8 рублей в 2015-м.

Особенностью системы стимулирования НПК в УрФУ является оценка всех сотрудников по единой системе вне зависимости от распределения их рабочего времени между научной и образовательной деятельностью. Примечательно, что в приказах о надбавках в 2015 году (приказы устанавливают минимальный порог баллов, пределы в выплатах и стоимость одного балла и т. п.) появляются новые должности профессора и доцента-исследователя и консультанта.

2.2. Ключевые показатели эффективности работников и их связь со стратегическими целями университета

Изучение существующей модели оплаты труда дало ответы на ключевые вопросы, связанные с управлением эффективностью: каковы принципы и механизмы стимулирования, его размеры и динамика, изменения в критериях эффективности и т. п.

Отправной точкой в анализе связи между ключевыми показателями эффективности НПК и стратегией Университета станет уяснение стратегической цели, миссии УрФУ и ключевых целевых показателей. Стратегическая цель, отраженная во внутренней программе конкурентоспособности (ППК УрФУ), явно обозначает важнейшие направления деятельности Университета: научно-исследовательская работа на инновационном уровне и образовательная деятельность, приоритетным направлением является выход на международный уровень, применение инструментов интернационализации научно-исследовательских и образовательных программ [20]. Механизмом реализации цели Университета является кооперация с локальным научным сообществом (в составе УрО РАН) и международными научными и образовательными организациями. Основные целевые показатели эффективности ППК УрФУ, приведенные в табл. 2.4, способны дать количественную оценку степени достижения стратегической цели Университета. Далее мы проанализируем каждый из стратегических показателей в связи с существующими технологиями управления эффективностью человеческими ресурсами (в основном на основе политики стимулирования работы отдельных категорий работников).

Позиции в рейтинге QS. Приоритетным направлением является получение международного признания за счет продвижения Университета в международных рейтингах. Если элиминировать спекулятивную составляющую процедуры составления рейтингов, то можно отметить, что достижение определенных значений рейтинговых критериев действительно отражает академическую репутацию университета, качество образовательной деятельности, репутацию среди работодателей и т. п. Наряду с качественными показателями необходимо достижение и количественных индикаторов – соотношение определенного числа студентов на 1 преподавателя, доля иностранных студентов, цитируемость в расчете на 1 преподавателя и количество публикаций в течение года (табл. 2.6). Таким образом, позиции Университета в международных рейтингах можно рассматривать как интегральный показатель эффективности на стратегическом уровне.

Согласно данным, полученным в ходе анализа, значительный потенциал в области продвижения Университета в рейтингах сосредоточен в направлении по повышению публикационной активности ученых. Данный показатель оказывает ряд системных эффектов на другие критерии рейтинга, такие как академическая репутация, потенциал привлечения зарубежных исследователей и студентов и т. п. Благодаря

эффективному стимулированию публикационной активности, Университету удалось значительно превысить плановые показатели цитируемости в расчете на 1 НПК (в данном случае – научно-педагогического работника – НПР).

Таблица 2.6

**Фактические и плановые значения ключевых
целевых показателей ППК УрФУ в 2012–2014 годах**

<i>Ключевые целевые показатели</i>	<i>2012 (факт)</i>	<i>2014 (план)</i>	<i>2014 (факт)</i>
1. Позиции в рейтинге QS	450–500	400	600
2. Средний показатель цитируемости на 1 НПР за 5 лет	0,5	0,9	1,9
3. Доля зарубежных профессоров, преподавателей и исследователей, %	0,7	2,0	1,4
4. Доля иностранных студентов, %	3	4	3,2
5. Средний балл студентов вуза, принятых для обучения, баллы	н/д	69,4	70,7
6. Доля доходов из внебюджетных источников	н/д	37	32,3
7. Доля программ аспирантуры и магистратуры, реализуемых на иностранном языке	н/д	6	4,16

Реализация программ на иностранном языке и привлечение зарубежных профессоров и студентов. Важную роль в достижении стратегической цели является полноценное включение Университета в «гонку» международной конкурентоспособности за счет привлечения иностранных НПК и студентов. Полноценная реализация образовательных программ на иностранном языке позволит значительно повысить уровень конкурентоспособности, между тем, она потребует и формирования новых компетенций у преподавателей. Анализ тенденций стимулирования на этапе интернационализации показывает, что в последние годы возрос интерес руководства в области формирования у сотрудников языковых компетенций, поощрения получения международных языковых сертификатов и т. п. Кроме того, престижной и приоритетной является разработка отдельных программ на иностранном языке, как видно их всего 4,2 % от общей численности программ в Университете.

Достижение целевых показателей по данным критериям, как видно из предшествующего анализа, затруднено: в особенности это от-

носится к областям привлечения иностранных студентов и профессоров (преподавателей). Возможно, что ключевым фактором успеха в данной области является способность сотрудников Университета налаживать и поддерживать устойчивые связи с зарубежными коллегами, что также требует наличия ряда профессиональных компетенций. Коммуникационная составляющая человеческого капитала НПК является инструментом повышения академической репутации Университета и его репутации среди работодателей.

Уровень публикационной активности и цитируемость. Перспективные (плановые) значения ключевых целевых показателей УрФУ (табл. 2.7) показывают, что в ближайшие годы Университету будет необходимо значительно повысить уровень эффективности работы НПК.

Таблица 2.7

**Плановые значения ключевых целевых показателей
НПК УрФУ в 2015–2020 годах**

<i>Ключевые целевые показатели</i>	<i>2015</i>	<i>2017</i>	<i>2020 (цель)</i>
1. Позиции в рейтинге QS	300	200	100
2. Средний показатель цитируемости на 1 НПК за 5 лет	1,5	5,3	10,5
3. Доля зарубежных профессоров, преподавателей и исследователей, %	4	10	15
4. Доля иностранных студентов, %	6	10	16
5. Объем научной, инновационной и высокотехнологичной производственной продукции на 1 НПК, тыс. руб.	485	590	895
6. Доля статей с иностранным участием, %	23	30	36

Особенно большой разрыв необходимо будет преодолеть не только в области публикационной активности, но и в сфере цитируемости работ, то есть признания и обсуждения результатам исследований НПК Университета на международном уровне. Достижение данных показателей без адекватных коммуникационных стратегий, инициативы со стороны НПК и управления эффективностью не представляется возможным (показатель 2). Таким образом, в составе индикаторов эффективности необходимо учесть не только количество и качество публикаций (уровень изданий), но и уровень индивидуальной цитируемости.

Как мы уже отмечали, внутренняя система стимулирования уделяет особое значение поощрению публикационной активности. Внут-

ренные документы Университета фиксируют значительную дифференциацию объемов выплат в зависимости от уровня журналов, где публикуются исследования, то есть их импакт-фактора, из стимулирования исключены также недобросовестные, «хищнические» издания из списка Белла (Beall's List of Publishers).

Таблица 2.8

**Показатели стимулирования публикационной активности
(выплаты без учета районного коэффициента и страховых взносов)
в 2012–2014 годах**

<i>Показатель</i>	<i>2012</i>	<i>2013</i>	<i>2014</i>
Общий объем выплат, рублей	59 178 820	83 245 710	99 397 234
Число сотрудников, участвующих в стимулировании, чел.	575	714	1 055
Общее число сотрудников	2 989	3 021	3 130
Доля сотрудников, участвующих в стимулировании, %	19,2	23,6	33,7

С сентября 2011 года в Университете проводится стимулирование публикационной активности ППС (имеются ввиду зарубежные публикации, индексируемые в базах SCOPUS и Web of Science (WoS), число участников программы в 2014 году – более трети НПК. Средний объем выплаты в 2014 году составил 94 215 рублей на человека (таблица 2.8), однако по сравнению с 2012 годом он снизился на 9 % (порядка 8 700 рублей).

Анализ внутренней системы управления эффективностью показал УрФУ, что в Университете развито множество направлений стимулирования, включающих публикационную, грантовую и проектную активность, формирование лингвистических компетенций сотрудников и т. п. Из положительных черт можно отметить повышающуюся системность в разработке показателей результативности и оценке критериев эффективности, стремление связать их со стратегическими целевыми индикаторами. Для более углубленного анализа необходимо исследовать состояние накопленного человеческого капитала в УрФУ и отметить характер восприятия сотрудниками внутренней системы управления эффективностью.

Внутреннее обследование состояния человеческого капитала и системы управления эффективностью. Для уяснения состояния внутреннего человеческого капитала университета и исследования восприятия НПК изменений, происходящих в Университете и в си-

стеме ВПО в России в целом, нами было организовано внутреннее обследование. Задачи исследования обобщены по пяти направлениям и приведены на рис. 2.4. Задачами опроса НПК УрФУ стали:

1. Определение эффективности публикационной активности работников;
2. Распределение времени между отдельными видами занятий (образовательная, научно-исследовательская и административная деятельность);
3. Определение типа мотивации, степени удовлетворенности отдельными аспектами работы;
4. Оценка сотрудниками существующей системы показателей эффективности, ее недостатков (также в области организации сбора данных и процедуры оценки);
5. Определение стратегических приоритетов развития Университета с точки зрения сотрудников;
6. Исследование особенностей накопленного человеческого капитала НПК, перспективных направлений его развития;
7. Исследование особенностей адаптации сотрудников к изменениям в университете, инициированных реализацией программы повышения конкурентоспособности и реформой ВПО в России в целом.

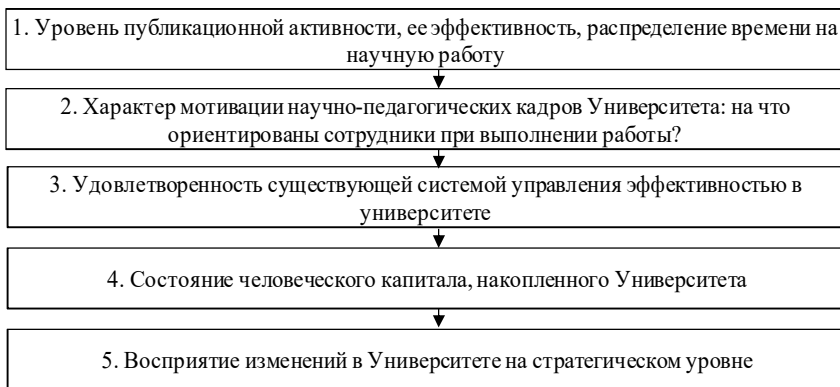


Рис. 2.4. Задачи внутреннего обследования системы управления эффективностью в Университете

Определение объема репрезентативной выборки происходило на основе следующих параметров – доверительная вероятность 95 %, доверительный интервал (погрешность) 5 %, объем генеральной совокупности 3 187 респондентов. Расчетный объем выборки составил

343 человека (из 16 институтов было запланировано отобрать по 20 анкет с каждого – итого 320 анкет, а остальные 23 распределить в зависимости от количества сотрудников в каждом отдельном институте). В ходе первоначального этапа обследования, результаты которого и будут представлены ниже, было распространено 270 анкет, из них было возвращено 223 анкеты, 30 анкет оказались незаполненными или невалидными, таким образом, количество обработанных анкет составило 193, уровень возврата анкет составил 71,4 %, что считается результатом выше ожидаемого. В аналогичных зарубежных исследованиях уровень возврата составляет порядка 45–50 % [76]. В приложениях 1–3 приведены данные по 177 обработанным анкетам.

Структура анкеты, которую предполагалось заполнить респондентам, определена на основе поставленных задач, сгруппированных в определенной последовательности. Анкета состояла из 35 вопросов с возможностью выбора варианта ответа, кроме того были предусмотрены поля для заполнения свободных вариантов ответа. Первая часть анкеты была направлена на определение общих параметров респондентов: принадлежность к подразделению, ученые степени, должности, доли ставки, пол и возраст, публикационная активность и т. п. Вторая часть анкеты посвящена вопросам мотивации и стимулирования НПК в Университете, третья – стратегическим приоритетам в деятельности университета и уровню накопленного человеческого капитала.

Описание выборки. Основная часть анкет (68,4 %) была получена по пяти институтам, которые входят как с умеренной, так и с высокой активностью в области участия в внутренних программах стимулирования. Около половины всех анкет было заполнено респондентами со степенью кандидата наук, 24 % – доктора наук, из них большинство анкет были заполнены специалистами в сфере технических наук (41 %), в основном в опросе приняли участие сотрудники, работающие на полную ставку. Отметим, что 55 % из опрошенных – мужчины, по гендерному признаку респонденты разделились почти поровну, 40 % из участвовавших в опросе – в возрасте от 35 до 55 лет (включительно), при этом в опросе приняло участие 27 % НПК, обладающих статусом молодежи (возраст до 35 лет включительно).

Распределение времени работников между занятиями. Исследователи в области теории человеческого капитала отмечают, что важнейшим ресурсом занятого населения является время, которое работники распределяют между занятиями для получения доходов. Судя по данным опроса, в среднем преподаватели УрФУ тратят порядка 40 % времени работы на образовательную деятельность (аудиторную

нагрузку и работу со студентами), в то время как по России данный показатель находится на отметке 60–66 %. Отметим, что здесь и далее при сопоставлении с общероссийским уровнем мы будем использовать работу [45], в которой приведены данные для 2010–2012 годов. Научно-исследовательская деятельность составляет порядка 27 % против 15 % на общероссийском уровне, что, безусловно, является преимуществом.

Уровень научной и публикационной активности опрошенных определен исходя из среднего количества публикаций, приходящихся на одного работника, данные приведены в таблице 2.9. В целом публикационная активность в университете достаточно эффективна – подавляющему числу преподавателей не приходилось платить за публикации (70 %), при этом уровень активности сопоставим со средним уровнем по России, а иногда превышает его. Невысоким остается уровень выступлений сотрудников на конференциях с докладами. Примечательно также, что 14 % респондентов приходилось платить за публикации более 15 тыс. рублей в год, а 6 % из числа преподавателей даже более 30 тыс. рублей.

Таблица 2.9

Среднее количество публикаций в расчете на одного респондента в 2015 году: УрФУ в сравнении с аналогичными среднестатистическими показателями по России (за базу взяты технические вузы)

<i>Показатель публикационной активности</i>	<i>УрФУ, среднее значение</i>	<i>По России</i>
Количество статей и материалов международных и всероссийских конференций	2,1	3,1 (всего всех типов публикаций)
Количество статей в журналах из списка ВАК	1,5	
Количество статей в зарубежных журналах, индексируемых в базах SCOPUS, Web of Science	0,9	
Выступлений с докладом на международных и всероссийских конференциях	1,0	2,8
Количество учебников и учебных пособий	0,4	0,5 (всего монографий и учебников)
Количество монографий	0,2	

В ходе исследования параметров, влияющих на уровень публикационной активности, был выдвинут ряд гипотез.

Н1. Уровень публикационной активности НПК в зарубежных изданиях зависит от должности (доцент, профессор, научный сотрудник). Можно предположить, что профессора будут иметь более высокую вероятность публикации ввиду широкого доступа к инфраструктурным научно-исследовательским и человеческим ресурсам, поскольку они руководят исследованиями. Также предположим, что научные сотрудники в связи со своим основным видом деятельности будут иметь высокую публикационную активность в зарубежных изданиях.

Н2. Уровень публикационной активности НПК в зарубежных изданиях зависит от уровня оплаты статей. Подготовка публикаций в зарубежных изданиях зачастую требует дополнительных расходов, связанных с переводом статей их корректурой. Некоторые недобросовестные журналы также требуют компенсации за оплату статей (авторские взносы), однако в данном случае мы не учитываем организационные взносы за участие в международной конференции.

Н3. Уровень публикационной активности НПК в зарубежных изданиях зависит от уровня грантовой активности. Как правило, в публикациях отражаются основные результаты промежуточных исследований, выполняемых в рамках грантов всероссийского и международного уровня.

Н4. Уровень публикационной активности НПК в зарубежных изданиях зависит от уровня амбиций в области руководства крупными международными научно-исследовательскими проектами. Уровень амбиций в указанной сфере измеряется в вопросе 32 анкеты (группа переменных q.32), где респондентам предлагается поставить себя на роль руководителя международного проекта стоимостью 10 млн долларов. В зависимости от варианта ответа можно отследить роль отдельных барьеров в области реализации руководства: отсутствие профессиональных компетенций, лидерских амбиций, ориентация на качественное исполнение и т. п.

Н5. Уровень публикационной активности НПК в зарубежных изданиях зависит от руководства аспирантами и проведения консультаций докторантов. Как правило, наличие значительного объема публикаций связано с руководством исследователей, обучающихся по программам подготовки научно-педагогических кадров. Руководители зачастую выступают соавторами, кроме того, они могут делегировать значительную часть рутинной интеллектуальной работы своим ученикам, оставляя за собой концептуальное проектирование и мета-анализ.

Таблица 2.10

Результаты регрессионного анализа по определению факторов публикационной активности в зарубежных изданиях.
Зависимая переменная – число публикаций в зарубежных изданиях, индексируемых в базах SCOPUS и Web of Science

Переменные	Модель 1			Модель 2		
	Коэф.	t-стат.	Знач.	Коэф.	t-стат.	Знач.
(Константа)	,475	1,081	,281	–,418	–,452	,652
q4.1	нет	нет	нет	,616	,701	,484
q4.2	нет	нет	нет	–,329	–,386	,700
q4.3	нет	нет	нет	,235	,298	,766
q4.4	нет	нет	нет	,558	,711	,478
q4.5	нет	нет	нет	–,182	–,234	,815
q4.6	нет	нет	нет	,624	,631	,529
q4.7	нет	нет	нет	–,427	–,638	,524
q9.3	,717**	2,392	,018	,670**	2,325	,021
q9.4	1,851*	5,022	,000	1,299*	3,469	,001
q9.5	,235	,773	,440	,096	,326	,745
q10.3	1,472*	3,412	,001	1,444	3,106	,002
q12.1	–,709**	–2,644	,009	–,027	–,090	,929
q12.5	нет	нет	нет	2,188*	4,338	,000
q12.6	1,657*	3,141	,002	2,393*	4,535	,000
q13.1	,109	,437	,662	,142	,587	,558
q13.2	,167	,627	,531	,178	,692	,490
q26.5	,497**	2,168	,032	,580**	2,507	,013
q30.1	–,136	–,485	,629	–,021	–,078	,938
q30.2	,005	,015	,988	,121	,390	,697
q32.1	–,046	–,128	,898	,000	–,001	,999
q32.2	,374	1,339	,183	,278	1,045	,298
q32.3	,090	,339	,735	–,031	–,121	,904
q32.4	–,185	–,702	,484	–,153	–,597	,552
q32.5	–,256	–,756	,451	–,503	–1,533	,127
q32.6	,442	1,193	,235	,581	1,631	,105

Окончание табл. 2.10

Переменные	Модель 1			Модель 2		
	Коэф.	t-стат.	Знач.	Коэф.	t-стат.	Знач.
q33.1	,048	,187	,852	,107	,428	,669
q33.2	,067	,177	,860	,184	,506	,614
q33.3	–,339	–1,313	,191	–,110	–,437	,663
R2 скорректированный	0,351			0,435		
F-статистика	5,320			5,849		
Число наблюдений	176			176		
Статистика Дурбина-Уотсона	1,810			1,794		

Примечание к табл. 2.10: * – значим на уровне 1 % (выделено полужирным шрифтом), ** – значим на уровне 5 % (выделено курсивом).

На основе выдвинутых гипотез было построено две линейных регрессионных модели (представлены в таблице 2.10), в первой из них не учитывались переменные, связанные с должностью и не была выражена дифференциация в уровне оплаты статей. Во второй модели указанные факторы были включены в состав регрессионного уравнения.

Переменные, использованные в табл. 2.10, означают номера вопросов в анкете, они обозначены индексом q для работы в IBM SPSS). По результатам анализа коэффициентов уравнения регрессии были опровергнуты или подтверждены выдвинутые гипотезы (выводы приведены в табл. 2.11).

Таблица 2.11

Выводы по выдвинутым гипотезам

Гипотеза	Выводы
H1	Опровергнута. Статистически значимых взаимосвязей между уровнем должности и вероятностью публикации в зарубежных изданиях нет
H2	Подтверждена. Уровень публикационной активности в высокой степени зависит от оплаты статей, причем, чем выше этот уровень, тем выше вероятность наличия зарубежной публикации

Окончание табл. 2.11

Гипотеза	Выводы
Н3	Подтверждена с ограничениями. На вероятность наличия зарубежной публикации влияет работа в области изобретательской деятельности и проведение конструкторских разработок (для технических и естественнонаучных специальностей). Грантовая активность в меньшей степени влияет на наличие зарубежных публикаций
Н4	Опровергнута. Наличие амбиций у ППС в области реализации крупных международных научно-исследовательских проектов не определяет вероятность публикации, примечательно, что во второй модели наблюдается значимая корреляция между ориентацией на качественное исполнение и публикационной активностью. Таким образом, среди публикующихся ученых больше исполнителей, чем руководителей
Н5	Подтверждена. Наличие 3 и более аспирантов или докторантов значительно увеличивает вероятность наличия зарубежной публикации. Таким образом, масштабы и качество научного руководства напрямую связаны с уровнем публикационной активности. Любопытно, что при учете в качестве зависимой переменной всех публикаций, наиболее значимым предиктором оказывается факт научного руководства аспирантами и докторантами

Как видно из табл. 2.11, в вопросах повышения публикационной активности, ППС Университета не используют ни свои должностные полномочия, ни управленческие амбиции, ни преимущества грантовой активности. Важнейшим фактором, определяющим вероятность наличия публикаций, является наличие оплаты за них, при том, что 70 % ППС не приходилось платить за свои публикации вообще. В дальнейшем определенные факторы, влияющие на публикационную активность, будут использованы для разработки индикаторов эффективности в связи со стратегическими целями университета в области интернационализации.

Мотивация преподавателей. Особым вопросом в управлении эффективностью является наличие мотивации определенного типа. Анализ показывает, что большинство преподавателей ориентированы на работу, таких НПК порядка 46 % из опрошенных. В табл. 2.12 приведены основные типы мотивации преподавателей, доля кластеров мотивации значительно смещена в сторону ориентации на работу в отличие от общероссийских данных.

Таблица 2.12

Типы мотивации преподавателей УрФУ по данным проведенного опроса и доли преподавателей, соответствующих данному типу

<i>Тип мотивации</i>	<i>Факторы, учитываемые в типе мотивации</i>	<i>Доля НПК, %</i>
Ориентация на работу	Преобладают q13.1, q13.2, q13.8	46
Ориентация на комфорт	Преобладают q13.3 и q13.4	20
Приоритет работы с молодежью	Преобладают q13.1, q 13.5	33
Ни на что не ориентированы	q13.7, q13.9	1

Типы мотивации, равно как и отдельные факторы, никак не связаны с публикационной активностью преподавателей. Отметим, что значимые факторы мотивации, относящиеся именно к УрФУ, – это хорошая атмосфера в трудовом коллективе и его высокий научный потенциал, высокая репутация данного учебного заведения. Большое значение для 34 % НПК имеет удобный график работы. Среди факторов демотивации важнейшую роль играет низкий уровень оплаты труда (52 % опрошенных), плохой контингент учащихся и плохое социальное обеспечение (поддержка, путевки и т. п.). Как видно из результатов опроса, большинство факторов, снижающих мотивацию, относятся к материальному вознаграждению и социальной поддержке, важный отрицательный вклад вносит и плохой контингент учащихся.

Система стимулирования НПК в университете. Для изучения существующей системы управления эффективности в университете в анкету было включен ряд вопросов, связанных с функционирующей в Университете системой стимулирования, организационно-юридической основой данной системы является набор внутренних локально-нормативных актов, действующих в УрФУ в новой редакции с 2015 года. Ряд из них уже был проанализирован в предшествующих параграфах. Порядка 44 % работников отметили, хорошо, что ознакомлены с внутренними локально-нормативными актами, регулирующими стимулирование, 36,2 % знают о них на удовлетворительном уровне. В целом получается, около 90 % всех сотрудников ознакомлены с внутренними нормативными документами по стимулированию, в то время как вовлеченность в программы стимулирования (активность измеряется по заполнению анкет) составляет только 54 %. Отметим, что 52 % опрошенных отметили, что необходимо формирование единого внутреннего положения, регулирующего вопросы стимулирования, то

есть существующие разрозненные локально-нормативные акты должны быть отражены в едином документе.

Оценка существующей системы стимулирования показала значительно меньше положительных результатов. Четверть опрошенных считают ее неудовлетворительной, половина оценила ее как удовлетворительную и только 17 % посчитали ее хорошей (ни один респондент не дал отличной оценки). Важнейшим недостатком в принципах оценки большинство преподавателей считает дисбаланс в учете научно-исследовательской и образовательной деятельности (66 %), 55,4 % отметили низкую значимость образовательных индикаторов. Среди организационных и методических недостатков существующей системы стимулирования отмечалось систематическое снижение стоимости одного балла за последние три года и факт изменения отдельных критериев эффективности в течение каждого года. Из предыдущего анализа становится ясно, что для подготовки и сдачи анкет преподавателям дается предельно малый промежуток времени. В 2013 и 2014 годах он составлял менее одного месяца (!), и только в 2015 был продлен до 3,5 месяцев. Таким образом, очевидным организационным недостатком системы является ежегодное изменение критериев эффективности с установлением минимальных сроков ознакомления с ними НПК. Парадоксально, однако, что недостаток «сокращенные сроки сдачи анкет» отметило всего 6 % респондентов от общего числа. Более четверти респондентов отметили, что отсутствие прозрачности в расчетах и в расчете стоимости одного балла также является отрицательным фактором в существующей системе эффективности.

Один из разделов анкеты был посвящен проблеме стимулирования молодых ученых Университета – респондентам было предложено оценить существующую систему стимулирования и отметить наиболее важные способы стимулирования. Большинство (42 %) из опрошенных НПК дали удовлетворительную оценку, 18 % – хорошую, а 28 % вообще затруднились ответить на данный вопрос. По мнению большинства опрошенных, наиболее значимым способом стимулирования молодых ученых является предоставление социальной поддержки и целевые внутренние гранты (более половины респондентов), на третьем месте по значимости оказалась компенсация затрат на защиту диссертации (41 %).

Человеческий капитал университета. Измерение человеческого капитала университета проводилось по ряду индикаторов в сопоставлении с общероссийскими достижениями в данной области. Традици-

онно к специфическим индикаторам относятся наличие лингвистических компетенций, уровень владения компьютером, интенсивность самообразования, непрерывного обучения и потребность в повышении квалификации по определенному направлению. Нами были учтены только те компетенции, которые вносят вклад в повышение международной конкурентоспособности УрФУ, прежде всего это компьютерная грамотность и лингвистические компетенции.

Преподаватели УрФУ, которые были опрошены, показывают более высокий уровень компьютерной грамотности, чем их коллеги в среднем по России, при этом один из показателей отличается в отрицательную сторону в пределах статистической ошибки. Значительно выше находятся показатели навыков работы со специальными программами и написания компьютерных программ (табл. 2.13).

Таблица 2.13

**Индикаторы компьютерной грамотности преподавателей ВПО
в сравнении с общероссийскими показателями.
Источник сопоставления [46, с. 45]**

<i>Индикатор уровня навыков</i>	<i>В УрФУ</i>	<i>По России</i>	<i>Откло- нение п. п.</i>
Работать с текстовыми редакторами на базовом уровне	94,4	93,4	1,0
Копировать и переносить файлы и папки с файлами	92,7	95,5	-2,8
Архивировать файлы	85,9	77,9	8,0
Производить базовые арифметические действия	81,4	72,9	8,5
Устанавливать новые программы, игры, словари	74,0	61,4	12,6
Устанавливать и подключать новые устройства	74,0	62,9	11,1
Работать со специальными программами (статистические пакеты и т. п.)	71,2	56,7	14,5
Работать с фотографиями и видео (редактирование)	61,0	н/д	н/д
Писать компьютерные программы	29,9	17,2	12,7
Не умеете ничего из вышеперечисленного	2,8	2,2	0,6

Лингвистические компетенции преподавателей также находятся на высоком уровне, особенно в сравнении с общероссийскими показателями. Как видно из таблицы 2.14, отклонение от средних по России показателей составляет до 42,2 %, большинству из опрошенных приходилось готовить тексты для публикации, некоторые отметили, что вели занятия и даже научные мероприятия. Возможно часть положительных ответов связана с невнимательностью респондентов при заполнении анкет, и упущением фразы «на иностранном языке», двусторонняя корреляция Пирсона между факторами q11.1 (число зарубежных публикаций) и q28.2 (приходилось готовить статью на английском языке самостоятельно) составляет 0,247 и значима на уровне 1 %. Именно поэтому результаты исследования по данному вопросу стоит использовать при разработке дальнейших рекомендаций с оговоркой.

Таблица 2.14

Индикаторы лингвистических компетенций НПК, используемых в целях основной работы (по видам работ) [46, с. 46]

<i>Индикатор уровня навыков</i>	<i>В УрФУ</i>	<i>По России</i>	<i>Откло- нение, п. п.</i>
Читать профессиональную литературу	71,2	39,1	32,1
Готовить тексты для публикации	63,3	21,1	42,2
Вести занятия	29,9	10,5	19,4
Выступать с докладом на конференции	28,8	8,3	20,5
Выступать рецензентом в научной работе (журнале)	20,3	4	16,3
Вести научное мероприятие	15,8	3,4	12,4
Не приходилось делать ничего из вышеперечисленного	15,8	49,5	–33,7
Другое	12,4	2,7	9,7

Особым направлением исследования стало выявление сфер, в которых преподаватели нуждаются в повышении квалификации. Среди наиболее значимых из них, так же как и в целом по России, является повышение лингвистических компетенций – познаний в области иностранного языка. Как показывают результаты опроса, преподаватели Университета менее активны в проявлении желания повысить свой уровень квалификации, особенно это касается методики преподавания и педагогики, а также навыков владения компьютерными программами.

Таблица 2.15

**Приоритетные направления повышения
квалификации, которые отметили НПК в УрФУ
в сравнении с общероссийскими показателями [46, с. 47]**

<i>Направление повышения квалификации</i>	<i>В УрФУ</i>	<i>По России</i>	<i>Откло- нение, п. п.</i>
Иностранный язык	60,5	60,3	0,2
Знания в области основной специальности	32,2	37,8	-5,6
Навыки владения специальными компью- терными программами	28,2	51,6	-23,4
Навыки владения профессиональным научно-техническим оборудованием	20,9	47,9	-27
Методика преподавания, педагогика	13,6	49,1	-35,5
Общая компьютерная грамотность	5,6	37,8	-32,2

Консерватизм в данной сфере, возможно, объясняется избыточным уровнем накопленного человеческого капитала у ряда преподавателей УрФУ, который они с трудом могут реализовать в Университете в текущих условиях. Показательным же является только наличие стремления к обретению лингвистических компетенций, повышение своей конкурентоспособности на рынке труда на международном уровне.

Важным направлением развития человеческого капитала является самообучение и участие в программах непрерывного образования в различных формах. Уровень участия сотрудников УрФУ в самообразовании в сопоставлении с общероссийскими показателями отражен в табл. 2.16.

Таблица 2.16

**Уровень самостоятельного приобретения знаний
и навыков НПК по направлениям [46, с. 47]**

<i>Направление приобретения знаний и навыков</i>	<i>В УрФУ</i>	<i>По России</i>	<i>Откло- нение, п. п.</i>
Занимались самообразованием с использова- нием печатных материалов	87,6	78,9	8,7
Обучались с помощью компьютера и других электронных устройств	67,2	45,5	21,7
Слушали, смотрели научно-познавательные передачи по радио и телевизору	66,1	58,1	8

Окончание табл. 2.16

<i>Направление приобретения знаний и навыков</i>	<i>В УрФУ</i>	<i>По России</i>	<i>Отклонение, п. п.</i>
Ходили в музеи, на экскурсии, по историческим, природным и промышленным объектам	60,5	46,6	13,9
Осваивали другие навыки под руководством коллег	31,1	18,1	13
Другие способы	15,3	3,0	12,3
Не приобретали самостоятельно новых знаний и навыков	0,6	4,8	-4,2

Как показывает компаративный анализ, работники УрФУ значительно чаще своих российских среднестатистических коллег занимаются самообразованием, самостоятельным получением знаний и навыков. Особенно интенсивно они используют в обучении компьютеры и другие электронные устройства, также часто посещают музеи, природные и промышленные объекты. Значительное количество НПК в УрФУ, в отличие от других российских преподавателей, также осваивают новые навыки под руководством коллег.

Стратегические приоритеты в деятельности Университета по мнению НПК и адаптация НПК к изменениям. Заключительный раздел анкеты был посвящен ряду стратегических проблем, респондентам было предложено оценить существующие стратегические приоритеты в области образовательной и научно-исследовательской деятельности и выбрать новые самостоятельно. Также были оценены показатели интенсивности изменений в Университете и оценена способность НПК к ним адаптироваться. Заключительный вопрос был посвящен оценке изменений, которые произойдут в результате реализации существующей стратегии Университета в ближайшем будущем.

Наиболее значимым направлением образовательной деятельности, по мнению опрошенных, является интеграция результатов научных исследований в образование (около половины опрошенных) и создание конкурентоспособных образовательных программ (42 %). Со значительным отрывом идут предложения по совершенствованию методик преподавания, хотя они и находятся на третьем месте в общем списке приоритетов (23 %). Наименее популярным направлением в области совершенствования образовательной деятельности стало привлечение иностранных студентов – данный ответ выбрали только 5 % респондентов.

К сфере стратегических приоритетов в образовательной деятельности можно отнести и участие в разработке электронных ресурсов (рис. 2.5). Примечательно, что 61 % опрошенных отразили, что принимали участие в разработке электронных курсов в различных формах: четверть всех респондентов выступали в качестве соавтора курса, пятая часть разрабатывали курсы самостоятельно.

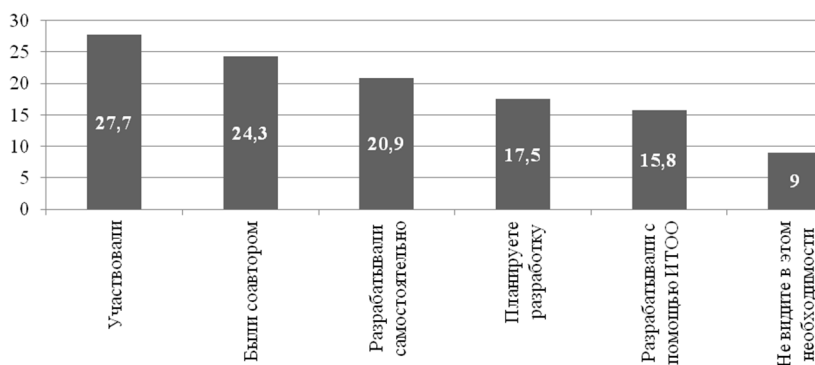


Рис. 2.5. Интенсивность участия сотрудников УрФУ в разработке электронных курсов в 2015 году (на основе опроса), в процентах от общего числа опрошенных

Еще 17 % опрошенных планируют к разработке курс, при этом значительная часть из них недостаточно осведомлены о процедуре создания курсов в электронной среде. Только 9 % опрошенных вовсе не планируют и не видят необходимости в разработке курсов по своему направлению.

В области научно-исследовательской деятельности явным приоритетным направлением, по мнению респондентов, является привлечение молодежи в науку для обновления НПК в Университете (половина всех опрошенных). За потребностью обновления человеческого капитала с некоторым отрывом идет модернизация научно-исследовательской инфраструктуры. Парадоксально, но наименее приоритетным направлением, по мнению сотрудников, является создание устойчивого эндаумент-фонда Университета для целевого финансирования исследований. Данный вариант ответа выбрали только 6 % опрошенных.

В одном из вопросов респондентом предлагалось представить гипотетическую ситуацию: им предлагается руководство международным научно-исследовательским проектом стоимостью 10 млн долларов в их сфере научных компетенций и интересов. Опрашиваемым

нужно было отметить отсутствие или наличие барьеров при осуществлении руководства проектом, связанных с их личностью. Таким образом, данный вопрос был также направлен на выявления лидерских амбиций. Примечательно, что около пятой части ППС отметили, что барьеров для осуществления руководства нет. Однако, большинство отметило низкий уровень профессиональных компетенций в области руководства международными научно-исследовательскими проектами. Около 14 % открыто признались об отсутствии значительных лидерских амбиций, еще 12 % признали себя хорошими исполнителями.

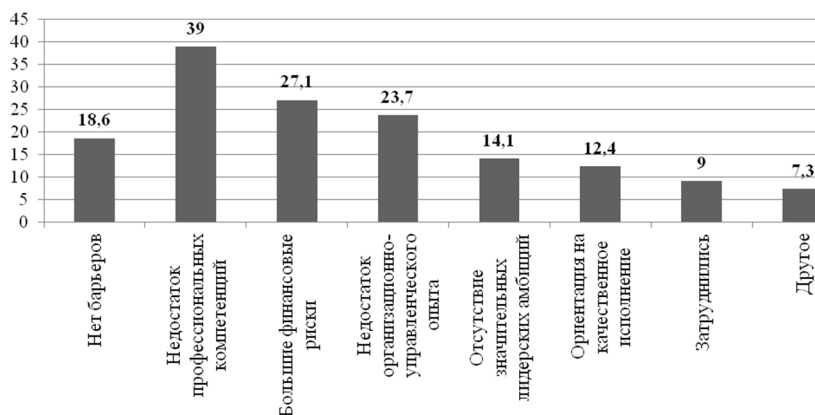


Рис. 2.6. Результаты измерения компетенций в области международного лидерства и руководства и влияние барьеров на данный показатель

Любопытно, что нет значимых корреляций между уровнем амбиций в сфере руководства международными проектами и гендерными факторами, уровнем грантовой активности, наличием зарубежных публикаций и т. п.; с данным фактором не показывают значимых корреляций даже наличие языковых компетенций. Именно поэтому возможно сделать вывод, что большинство из отметивших отсутствие барьеров не представляют в полной мере специфики руководства международными научно-исследовательскими проектами.

Последние три вопроса относились к силе и последствиям стратегических изменений в университете. Порядка 45 % опрошенных отметили, что изменения, проходящие в Университете, а также инициированные внутренней стратегией и реформой образования в России, являются турбулентными и к ним невозможно адаптироваться. Часть

из преподавателей (36 %) полагают, что к ним могут адаптироваться только самые талантливые сотрудники. Отметим очередной парадокс: несмотря на значительные усилия руководства Университета в области реализации стратегии развития, порядка 40 % опрошенных считают, что стремление Университета занять ведущие позиции в мировых рейтингах не может быть эффективным в текущих условиях внутренней трансформации. При этом более половины сотрудников отметили, что Университет потеряет накопленный человеческий капитал, а качество образовательных услуг снизится. Только 5,6 % ППС полагают, что УрФУ получит статус Университета мирового класса.

Среди оптимистов в области оценки стратегических перспектив университетов оказалось около трети всех респондентов, при этом только 7 % отметили, что считают эффективными все направления развития, обусловленные интернационализацией деятельности Университета. 20 % опрошенных полагают, что университет получит хороший, сбалансированный рост, 18 % полагают, что качество научно-исследовательской работы в ближайшие годы повысится.

Выводы по главе 2

1. Карьера преподавателя в современной России обладает крайне низкой привлекательностью и динамикой развития, она требует значительных инвестиций в человеческий капитал в плане образования и опыта работы, но приносит низкую отдачу от подобных вложений. Карьерный рост НПК в российских условиях связан с достижением формальных критериев, лишь косвенно отражающих признание профессионального сообщества. Большое значение для НПК играет накопленный специальный человеческий капитал, который отражает знания особенностей конкретного университета, в котором НПК выполняют свои должностные обязанности. В связи с этим особую роль играет управление эффективностью работы НПК, их включение в профессиональное сообщество в составе исполнителей и привлечение молодежи, обладающей развитыми коммуникационными и лингвистическими компетенциями.

2. При всех положительных сдвигах в области оценки эффективности НПК (выделение обобщенных критериев эффективности, связанных с реализацией стратегии, сокращение числа лет, учитываемых при стимулировании, детализация центров ответственности) существуют и недостатки в управлении эффективностью:

- высокий уровень бюрократизма при формировании анкет (возможным выходом является формирование индикаторов в электронной среде в «личных кабинетах»);

- постоянное изменение набора индикаторов результативности ППС, их непредсказуемость и уменьшенные сроки подачи анкет претендента на получение надбавки;

- большинство опрошенных НПК полагают, что индикаторы эффективности недостаточно учитывают достижения в образовательной деятельности, четверть из них оценивает существующую систему как неудовлетворительную;

- существующая система стимулирования ППС в УрФУ плохо отражает потребность в индивидуальном **планировании** работы отдельных ППС в сфере интернационализации и научно-исследовательской деятельности и установления критериев достижения запланированных результатов.

Фигура преподавателя, на который ориентируется существующая система управления эффективностью – это своеобразный преподаватель-предприниматель, который обладает высоким уровнем конкурентоспособности и ориентируется на привлечение финансовых ресурсов в научно-исследовательские проекты Университета, а в мотивационном плане работа является его первостепенным приоритетом. Проведенный анализ же показывает, что таких преподавателей в Университете весьма немного.

3. Сравнение индикаторов развития профессиональных компетенций преподавателей УрФУ и среднестатистических данных показывает, что **большинство преподавателей УрФУ обладает значительным запасом человеческого капитала, который они, однако не стремятся увеличивать** (низкий спрос на повышение квалификации) ввиду того, что не могут реализовать в полной мере свои накопленные знания, умения и навыки в текущих условиях. Значимым направлением обучения сотрудников в целях повышения их конкурентоспособности является формирования лингвистических компетенций – навыков владения иностранным языком, который бы позволил им вести занятия, готовить публикации и читать профессиональную литературу.

4. **Фундаментальным вопросом, который следует решить при построении новой модели управления эффективностью, становится понимание связи между существующими стратегическими целевыми показателями УрФУ и критериями эффективности НПК.** Таким образом, необходимо решить задачу о том, как до-

стигнуть целевых показателей с помощью существующего человеческого капитала и повысить эффективность работы НПК за счет дополнительных инвестиций в их компетенции.

5. Управление эффективностью в новых условиях невозможно без установления целевых индикаторов для каждого сотрудника в отдельности в соответствии с его индивидуальным планом – необходимо повышение степени вовлеченности сотрудников в процессы повышения результативности. Существующая в УрФУ система стимулирования отражает скорее потребности управления результативностью, то есть результатами, которые должны достичь НПК без указания нормативных или целевых значений для конкретных их групп. Кроме того, показатели вовлеченности сотрудников в управление эффективностью крайне низки – они составляют 56 % в 2015 году, в то время как сравнение опыта других ФУ показывает, что вовлечение может достигать 70 %, при этом существующую в УрФУ систему стимулирования едва ли можно жесткой, ориентированной только на самых конкурентоспособных НПК.

6. Для большинства НПК изменения, происходящие в университете, имеют турбулентный характер, к ним приспосабливаются только самые талантливые сотрудники. В сочетании с пессимизмом в оценке стратегических перспектив и консерватизмом НПК в области развития своего человеческого капитала, а также острой потребностью в обновлении кадров за счет привлечения молодежи в научно-исследовательскую деятельность, это говорит о том, что существующий человеческий капитал университета не позволит в полной мере достичь стратегических целевых индикаторов без должной организационной поддержки и повышения качества управления персоналом в целом. Человеческий капитал потребует значительных инвестиций и реализации новых подходов к управлению персоналом, а также повышению его конкурентоспособности на международном уровне. Кроме того, Университету необходимо найти качественные источники привлечения внешнего человеческого капитала, который бы обогатил культуру реализации локальных образовательных и научно-исследовательских программ.

7. Важным направлением при решении стратегических кадровых вопросов является управление изменениями, снижение сопротивления изменениям за счет информационной работы с преподавателями, реализации принципов открытости в области управления эффективностью и установления критериев эффективности отдельных НПК. В текущих условиях сотрудники настроены скорее скептически и даже с долей умеренного пессимизма по поводу стратегических перспектив развития Университета.

ГЛАВА 3. РАЗРАБОТКА МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬЮ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ УНИВЕРСИТЕТА

3.1. Принципы управления эффективностью в условиях смены образовательной парадигмы

Построение модели управления эффективностью связано с установлением адекватных принципов управления, определения источников человеческого капитала, разработки подходов к установлению индикаторов эффективности в связи их со стратегией Университета. Все эти вопросы будут рассмотрены в данной главе настоящего исследования.

Оговоримся, что важным условием моделирования является установление исходного состояния с позиций «как есть», то есть в работе не будет предлагаться коррекций стратегических целей, ключевых целевых показателей эффективности. Работа касается лишь вопросов управления эффективностью, то есть построение модели управления будет осуществляться на основе существующей стратегической цели, миссии, ключевых показателей и т. п. Существенными ограничениями в моделировании, как мы уже указали ранее, являются принципы оплаты труда, законодательные требования, стандартизация образовательных программ и государственное регулирование образовательной деятельности в целом.

Принципы управления эффективностью устанавливаются на основе решения ряда фундаментальных вопросов, выбора стратегических направлений в следующих областях:

- *организация системы управления эффективностью НПК* (определение центров ответственности, централизация или децентрализация ее основных элементов);

- *поиск приоритетных источников человеческого капитала* (развитие системы может проходить за счет внутреннего или внешнего, привлеченного человеческого капитала);

- *определение четких экономико-правовых границ системы оплаты труда* (механизм эффективного трудового контракта, установление соотношения переменной и постоянной части оплаты труда и т. п.);

– *развитие профессиональной стандартизации НПК*, установление четких трудовых функций и областей ответственности для каждого квалификационного уровня, определение основных типов преподавателей и планирование численности НПК на каждом из уровней;

– *определение индикаторов эффективности НПК на основе выработанной стратегии* с применением методологии системы сбалансированных показателей (ССП) или процессного подхода к управлению.

Выбор того или иного подхода к управлению эффективностью (например, централизации или децентрализации в организации управления) требует рационального обоснования, поэтому для установления принципов, остановимся на каждом направлении более подробно.

Организация системы управления эффективностью НПК.

Общим принципом организации системы должно стать понимание того, что суть эффективности НПК зависит от уровня их человеческого капитала. При этом важно отметить, что качество человеческого капитала НПК определяется не только формальными признаками (наличие ученой степени, звания, дополнительного образования и т. п.), но и наличием профессиональных коммуникационных, лингвистических и управленческих компетенций, лидерских качеств, признания профессиональным сообществом и т. п. Привязка всех индикаторов эффективности к показателям, прямо или косвенно связанным с человеческим капиталом в Университете, позволит определить границы измерения эффективности. Таким образом, модель управления эффективностью должна быть основана на базовых процессах управления человеческим капиталом – от этапа планирования, до контроля, сохранения и развития.

Теоретический анализ позволяет заключить, что управление эффективностью на всех стадиях – от планирования до контроля и мотивации может осуществляться по трем принципиальным схемам: децентрализовано, централизовано и на основе смешанной модели (рис. 3.1). Централизованное управление эффективностью означает, что значительная часть функций управления и контроля осуществляется не только на основе общих принципов, но и методов, то есть существует универсальная модель планирования и установления индикаторов эффективности.

В настоящее время в университете применяется смешанная модель управления со значительным уклоном в область централизации планирования показателей эффективности и подходов к реализации программ управления эффективностью (стимулирование молодых

НПК, социальная политика и т. п.). Детализированные показатели эффективности устанавливаются на верхнем уровне управления (ректоры и проректоры), а у руководителей, непосредственно ответственных за эффективность работы каждого конкретного представителя НПК, остается мало полномочий и, что немаловажно, – финансовых ресурсов управления эффективностью.



Рис. 3.1. Особенности децентрализованных и централизованных систем управления эффективностью в университетах

Среди федеральных университетов централизованная система наблюдается в Балтийском ФУ, сбор информации по достижению индикаторов эффективности осуществляется по структурным подразделениям. Оценки рейтинга ППС также происходят на основе балльной системы. Наименьшей централизации удалось достигнуть Южному

ФУ, для каждого преподавателя индивидуальный рейтинг рассчитывается в результате заполнения анкет в электронной информационной системе.

При управлении эффективностью НПК необходимо уделить должное внимание не только прямому материальному стимулированию, но и организационной поддержке наиболее эффективных сотрудников Университета. Организационная поддержка может заключаться также и в выделении дополнительных средств на академическое развитие, помощь в администрировании исследований на отдельных этапах и т. п.

Анализ теории и опыта централизации или децентрализации управления эффективностью позволяет заключить, что необходимо использовать смешанную модель организации:

1. Централизованная подсистема. Целесообразно закрепить функцию разработки и утверждения индикаторов эффективности на уровне Университета, они должны отражать связь между текущей деятельностью и стратегическими целями. Осуществление процедур измерения достижений (с помощью единой информационной аналитической системы) и распределения материального стимулирования по достигнутым результатам также должно осуществляться централизованно.

2. Децентрализованная подсистема. Здесь рационально осуществлять индивидуальное планирование и предоставление организационной поддержки (например, выделение дополнительных часов в нагрузку ассистентов для помощи руководителю конкретного исследования в течение года). Децентрализованная часть касается конкретных кафедр и департаментов, ресурсы на организационную поддержку в пределах подразделений выделяются на основе общих (агрегированных) достижений сотрудников подразделения за предыдущий отчетный период. Кроме того, руководство кафедр и (или) департаментов лучшим образом понимает потребности конкретных преподавателей и отражает какие ресурсы подойдут для реализации запланированных проектов наилучшим образом.

Источники человеческого капитала университета. Важнейшим вопросом является и формирование адекватных источников человеческого капитала: здесь у университетов также существует также три альтернативы – активное привлечение человеческого капитала из внешних, главным образом зарубежных источников, проведение изменений и преобразований в системе управления эффективностью (рис. 3.2).



Рис. 3.2. Модели формирования человеческого капитала и возможные последствия их реализации

Привлечение внутреннего человеческого капитала связано в большей степени с возникновением внутреннего инбридинга (привлечение собственных выпускников для работы), что в некоторых случаях считается негативным явлением, поскольку снижает уровень внутренней конкуренции [68]. Для российских вузов внутренний инбридинг является неизбежным в ряде случаев, особенно в российских условиях. Во-первых – в связи с низким уровнем развития научно-образовательной инфраструктуры, что приводит к ограниченности

всех видов ресурсов, используемых для привлечения человеческого капитала и ограниченности самих человеческих ресурсов, соответствующих требованиям вузов. Так, элитные учебные заведения акцентируют внимание на внутреннем человеческом капитале. Во-вторых, он необходим для повышения лояльности работников ценностям конкретного университета.

Привлечение внешних человеческих ресурсов, соответственно, потребует значительных финансовых ресурсов, но и позволит установить более жесткие показатели эффективности как в образовательной, так и в научно-исследовательской деятельности сотрудников. Как мы отмечали ранее, преподаватели являются субъектами международного рынка труда и обладают достаточно высокой мобильностью. Однако, не все университеты могут привлечь достаточно квалифицированных специалистов или специалистов необходимого уровня, поскольку в составе мотивации последних большую роль играет профессиональный интерес к проектам, реализуемым в университетах, в которые их приглашают. Если уровень проектов недостаточный, т. е. в целом низкий, то привлечение специалистов будет затруднено.

Определение системы оплаты труда с применением механизма эффективного контракта. Предшествующий теоретический анализ показал, что эффективный контракт не является новой разновидностью трудового договора, а может быть рассмотрен в качестве приложения к трудовому договору, в котором уточнены должностные обязанности, критерии эффективности и условия оплаты труда (рис. 3.3).

Ограничения в области управления эффективностью на основе нового вида трудового контракта касаются как законодательных вопросов процедуры перевода работников на модель эффективного контракта (например, необходимо соблюдение определенных сроков, принципов добровольности и т. п.), так и порядка оценки критериев эффективности, их состава и доли переменной части заработной платы преподавателей в целом. Минобрнауки рекомендует устанавливать условно-постоянную заработную плату на уровне 70 %. Опрос преподавателей УрФУ показал, что в целом преподаватели склоняются к оценкам министерства (табл. 3.1).

Таблица 3.1

**Анализ результатов опроса НПК УрФУ,
связанных с соотношением гарантированной
и переменной части оплаты труда***

Показатель, доли единицы	N валидных наблюдений	Минимум	Максимум	Среднее	Стд. отклонение	Асимметрия		Экссесс	
						Стат.	Стд. ош.	Стат.	Стд. ош.
Гарантированная часть оплаты труда	143	0,2	1,0	0,6	0,15	-0,43	0,20	0,29	0,40
Переменная часть оплаты труда	143	0,0	0,7	0,3	0,146	0,30	0,20	0,02	0,40

* Примечание к табл. 3.1. Отрицательный коэффициент асимметрии по показателю гарантированной части оплаты труда и положительный по переменной говорит о том, что большинство преподавателей хотели бы повысить переменную часть оплаты труда (левый хвост распределения длиннее правого). Однако большинство преподавателей не сошлись на едином соотношении, коэффициент эксцесса показывает, что для оценки «переменной части оплаты труда» характерно нормальное распределение.

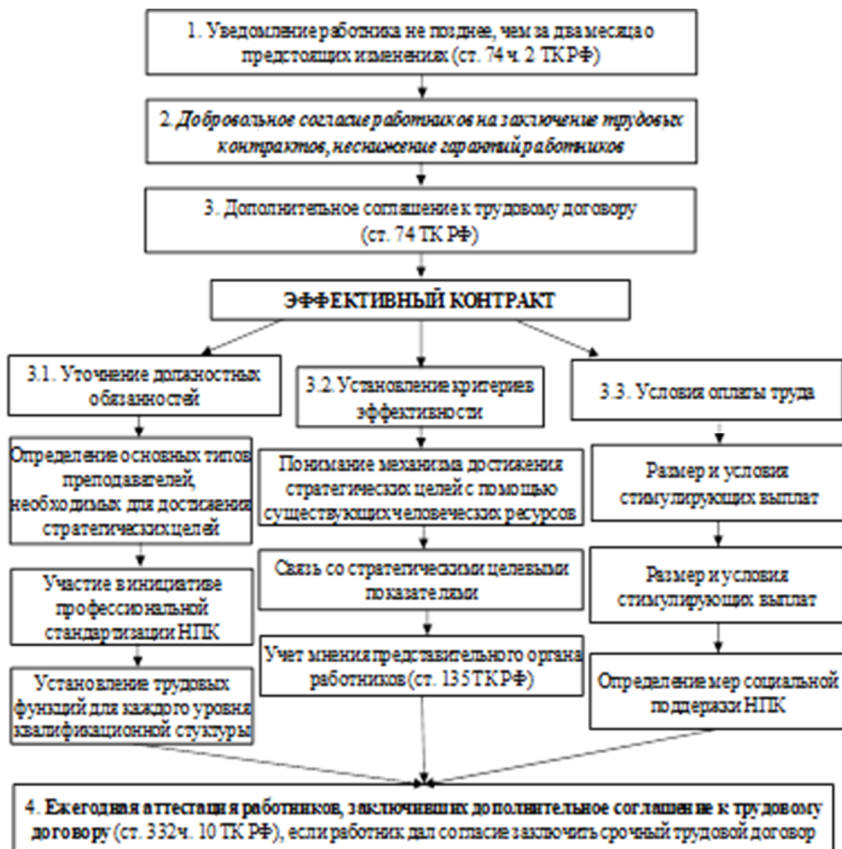


Рис. 3.3. Управленческий и правовой механизм внедрения эффективного контракта в сфере образования (согласно распоряжению Правительства РФ от 26.11.2012 № 2190-р и ТК РФ в редакции, действующей на 2015 год)

Соотношение переменной и постоянной части оплаты труда будут зависеть от типа контракта. Стимулирующий эффективный контракт направлен на побуждение сотрудников к достижению гибкого набора показателей эффективности, доля гарантированной части в таких условиях не может превышать 50–60 %. Другая форма – сохраняющий контракт – направлен на повышение результативности по определенному направлению в течение длительного времени и направлен на со-

хранение конкретного сотрудника на текущей позиции ввиду его высокой ценности. При таком типе контракта доля гарантированной части составляет 80–90 %, что напоминает зарубежную модель *tenure* в привлечении ключевых НПК для реализации проектов университетов.

На наш взгляд, переход к системе эффективного контракта необходим в четырех ключевых областях деятельности Университета, которые признаны на стратегическом уровне «прорывными направлениями», к ним относятся информационные технологии, энергетика и ресурсосбережение, гибкие технологии и новые материалы, а также живые системы и вопросы здоровья.

Одной из существенных проблем перехода к механизму эффективного контракта для бюрократических государственных организаций является отсутствие официальной трактовки самого термина. Первоначальное восприятие происходит лишь на концептуальном уровне, поэтому остается большой задел для дискуссий о необходимости его использования. Однако, отметим, что в настоящей работе мы рассматриваем эффективный контракт лишь как правовой инструмент поддержки системы управления эффективностью, который регламентирует оплату труда, критерии эффективности и условия выплаты вознаграждений по достижению определенных результатов.

Развитие профессиональной стандартизации НПК. Переход на дифференциацию НПК в области проведения научной работы (преподаватели-исследователи) или приоритетного осуществления образовательной деятельности (преподаватели-лекторы и ассистенты) позволит соблюсти большую гибкость в формировании переменной части оплаты труда, обеспечивая вклад показателей эффективности на уровне не менее половины от всего размера вознаграждения.

Согласно выявленным в ходе мониторингов Минобрнауки негативным тенденциям, рекомендации по первоначальному совершенствованию существующей системы стимулирования могут сводиться к следующему: вузам необходимо установить конкретный перечень измеримых критериев стимулирования, указать размеры стимулирующих надбавок в соответствии с ними и повысить уровень детализации и документированности процедур оценки и назначения переменной части оплаты труда НПК. В рамках профессиональной стандартизации необходимо достичь четкого разграничения трудовых функций преподавателей трех базовых типов в зависимости от их уровня квалификации. Подобное разделение позволит наиболее эффективно определить показатели ожидаемой производительности труда НПК в каждой из

сфер (научно-исследовательской, образовательной, организационной и административной).

В качестве практической рекомендации предложим использовать временные и интеллектуальные ресурсы преподавателей-исследователей лишь для непосредственного обновления образовательных программ, а не непосредственного взаимодействия со студентами. Также возможно привлекать данных специалистов для оценки реализуемых и вновь разрабатываемых образовательных программ на предмет их соответствия последним достижениям науки и техники по данному направлению. В условиях новых стратегических приоритетов, когда Университет стремится поддержать не только имидж образовательного учреждения, но и значительной исследовательской организации, преподаватели-исследователи представляются как наиболее ценный ресурс в реализации стратегии развития.

Определение индикаторов эффективности. Новый подход к управлению эффективностью должен фокусироваться на том, что критерии эффективности устанавливаются для каждой категории НПК – от преподавателя-инструктора до преподавателя-исследователя и зафиксированы в эффективном контракте как приложению к трудовому договору. В части стимулирования в целях управления эффективностью необходимо устанавливать связь критериев с уровнем интенсивности работ и показателями их выполнения. Подробности разработки критериев эффективности для каждой из групп преподавателей будут отражены в следующем параграфе настоящего исследования.

Таким образом, мы можем сформулировать ряд принципов, которые станут основой для разработки модели.

1. *Этапность внедрения новых подходов к управлению эффективностью.* В новой модели должны быть учтены несколько этапов внедрения, по достижению которых достигаются определенные результаты, как в организационном плане, так и на стратегическом уровне в целом. Этапность сопровождается рациональным распределением ресурсов между приоритетными направлениями деятельности в различных сферах (создание электронных образовательных ресурсов, программ на иностранном языке и т. п.).

2. *Переход от управления результативностью к управлению эффективностью* может быть осуществлен на основе связи выполнения индивидуальных показателей результативности и достижения стратегических показателей эффективности.

3. *Сочетание материального стимулирования с равноценной организационной поддержкой* в области научно-исследовательской и образовательной деятельности.

4. *Четкое разграничение типов преподавателей* на основе соответствия требованиям профессиональных стандартов.

5. *Индивидуализация показателей эффективности*, регламентируемых в эффективном контракте. Кроме того, управление эффективностью должно касаться каждого работника, то есть каждый работник должен быть оценен, даже если его текущие показатели эффективности довольно низки или «равны нулю». Данный принцип предполагает также, что каждый

6. *Способность планировать на перспективу*, а не только оценивать ретроспективные достижения – один из важнейших принципов, определяющих переход от управления результативностью к управлению эффективностью. Эффективность, в отличие от результативности является качественным показателем, отражающим степень достижения запланированных результатов. С формальной точки зрения планирование активно осуществляется только в области образовательной деятельности – преподаватели имеют индивидуальные планы, которые им необходимо выполнить в течение года. Подобные планы с достаточно высокой степенью детализации должны быть разработаны для научной и организационной деятельности (организация различных мероприятий и т. п.). Запланированные результаты в области научной деятельности должны быть включены в общий план управления эффективностью и проведения стимулирования НПК.

7. *Минимизация эффектов сопротивления изменениям за счет открытости, добровольности* при реализации механизмов управления эффективностью, в частности, публикация агрегированных рейтингов НПК по институтам в областях образовательной и научно-исследовательской деятельности.

8. *Понимание и формализация механизмов управления эффективностью НПК на основе стратегической цели* Университета и ключевых целевых показателей ППК УрФУ. То есть данный принцип предполагает способность понимать механизмы достижения конкретных результатов с помощью накопленного человеческого капитала.

3.2. Условия перехода от управления результативностью к управлению эффективностью. Ключевые показатели результативности работы научно-педагогических кадров в новых условиях

Важнейшей задачей в построении новой модели управления эффективностью является трансформация существующей модели управления результативностью на основе внедрения принципов индивидуального планирования. Их реализация позволит повысить ответственность НПК за достижение конкретных результатов, осуществлять поиск наиболее рациональных решений тех или иных задач в соответствии с их профессиональными компетенциями и должностными обязанностями. В предыдущих разделах мы отразили часть условий перехода от управления результативностью и отметили, что для него необходимо ежегодное составление индивидуальных планов, в которых будет отражен весь набор задач, которые стоят перед конкретным сотрудником – в области научно-исследовательской и образовательной деятельности, а также в администрировании. Уровень сложности задач, развития профессиональных компетенций и распределения времени между тремя указанными видами деятельности и определяют тип преподавателя, параметры установления критериев эффективности и порядка оплаты труда, которые будут зафиксированы в эффективном контракте.

Переход к управлению эффективностью означает, что Университет измеряет достижения по определенным принципам, а также осуществляет полноценную организационную поддержку помимо материального стимулирования (рис. 3.4).



Рис. 3.4. Условия перехода от управления результативностью к управлению эффективностью

На рис. 3.5 отражены показатели результативности, установление нормативных значений по данным направлениям может дать представление об уровне их достижения, что станет необходимым условием для перехода к управлению эффективностью. Показатели сгруппированы на основе процессного подхода, включают индикаторы эффективности использования входящих ресурсов, процессов текущей деятельности, а также измерения результатов деятельности по завершении отчетного периода.

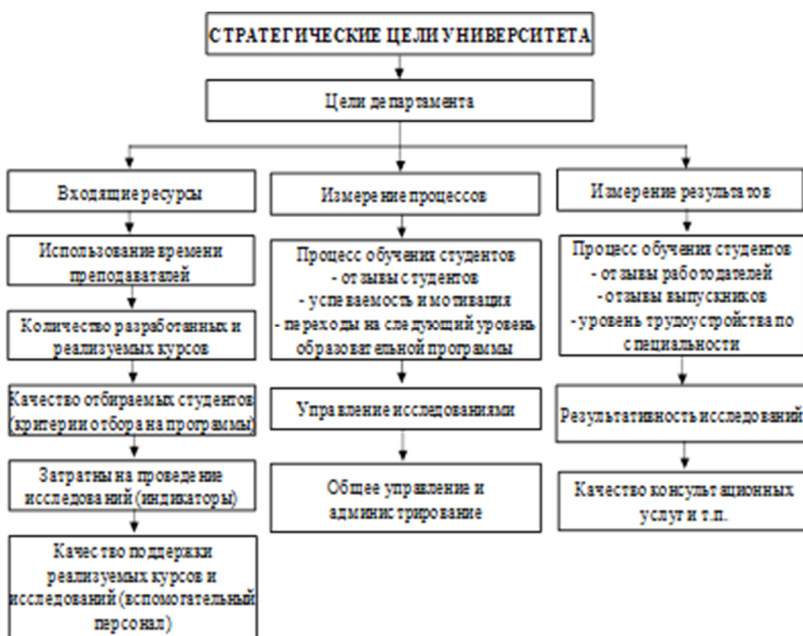


Рис. 3.5. Определение показателей результативности на основе процессного подхода к управлению

Традиционно предлагаемые наборы индикаторов эффективности обычно хаотичны и носят бессистемный характер, либо наоборот сфокусированы на решении текущих задач. Если решение текущих задач находится в приоритете у руководства, то теряется стратегический фокус и растет сопротивление изменениям, то же самое касается и попыток проведения быстрых изменений во внутренней среде за счет агрессивного стимулирования отдельных направлений деятельности (например, научной в ущерб образовательной).

Все данные положения и принципы, разработанные ранее приводят нас к формированию границ модели управления эффективностью, которая может быть реализована в УрФУ в текущих условиях. Графическое изображение основных ее элементов приведено на рис. 3.6. В основе модели лежит ряд новых разграничений в области управления эффективностью, которые подробно пояснены далее.



Рис. 3.6. Модель управления эффективностью НПК в связи со стратегией развития Университета

Индикаторы текущей и долгосрочной деятельности. Очевидно, что ряд результатов отдельных видов деятельности имеет долгосрочные эффекты, а часть из них сфокусирована в текущем периоде (как правило, этот период составляет один год). К долгосрочным результатам нами относятся те, которые будут оказывать системные эффекты в течение дальнейших периодов. Например, как правило, публикацион-

ная активность имеет долгосрочные эффекты, если сопряжена с соответствующим уровнем стороннего цитирования. Поэтому в общем случае наличие публикаций может относиться только к текущему периоду и стимулироваться в течение периода не более года.

С другой стороны, защита диссертаций и руководство многолетними научно-исследовательскими проектами могут быть отнесены к результатам с долгосрочными эффектами, как для академической репутации, так и для повышения внутренней организационной культуры, поэтому Университет может принять решение стимулировать достижение подобных результатов на период более года. Резюмируя данное положение можно заключить, что стимулирование достижений в текущей и долгосрочной деятельности должно проводиться по различным принципам.

Индивидуальное планирование предполагает разработку планов, фиксирующих конкретный набор задач в течение определенного периода, каждым работником в согласовании с заведующим кафедрой или директором института. Составление индивидуальных планов поможет сотрудникам сориентироваться в возможности своего вклада в достижение стратегических целей университета по основным направлениям деятельности – образовательной, научно-исследовательской и организационной. Таким образом, у каждого из представителей новых типов преподавателей сформируется своя четко ограниченная зона ответственности и понимание своего вклада в общий результат. Интеграция усилий отдельных сотрудников в рамках индивидуального планирования в научной деятельности, как и в образовательной работе, где оно традиционно играет высокую роль, лежит в сфере компетенций заведующими кафедрами. Последние хорошо осведомлены о потенциале каждого из работников и должны к какой-то степени брать на себя ответственность за выполнение планов, в новых условиях они расширяются и в область образовательной деятельности.

Индикаторы результативности, таким образом, могут быть определены в разрезе каждого из типов преподавателей и видов деятельности (в табл. 3.2 приведены примерные индикаторы результативности). При планировании индивидуальной образовательной и научно-исследовательской нагрузки следует учитывать только те индикаторы, которые наиболее характерны для данного преподавателя.

Таблица 3.2

**Примерный набор индикаторов результативности для каждого
из типов преподавателей в новых условиях**

<i>Направления деятельности</i>	<i>Виды деятельности</i>	<i>Инструктор</i>	<i>Лектор или ассистент</i>	<i>Исследователь</i>
	<i>Индикаторы текущей деятельности (ежегодное стимулирование)</i>			
Научная	Публикационная активность	Материалы международных и всероссийских конференций, учебные пособия	«ВАКовские» публикации, учебники и учебные пособия	Зарубежные публикации, индексируемые в SCOPUS и WoS
	Грантовая активность	Исполнитель во внутренних или всероссийских грантах	Исполнитель в грантах всероссийского или международного уровня	Руководство грантом всероссийского и международного
Образовательная	Создание новых образовательных программ	Участие в формировании контента образовательных программ	Разработка программы, которая рассчитана для реализации на 1 год	Число рецензированных программ, с указанием их потенциала
	Ведение образовательных программ	Число курируемых программ, где студенты получили высокие баллы при независимом контроле	Реализация образовательной программы на иностранном языке	Число рецензированных программ, с оценкой их эффективности
	Курсы в электронной среде	Число положительных отзывов и студентов, получивших образовательный сертификат с оплатой УрФУ	Разработка электронного курса на иностранном языке или конкурентоспособного курса на русском языке	Число модулей, которые были разработаны на основе исследований автора

Как видно из табл. 3.2, практически все индикаторы эффективности применяются в настоящее время в УрФУ для стимулирования сотрудников. Наш вклад состоит только в разграничении отдельных показателей для различных типов преподавателей. Возможно, что в рамках данной модели следует определить вес каждого из индикаторов для различных типов преподавателей, чтобы еще повысить вероятность их фокусирования на определенном направлении деятельности.

Распределение времени между занятиями в новых условиях.

Очевидно, что с возникновением специализации в области отдельных видов деятельности, время преподавателей распределится по-другому. Некоторые авторские оценки в процентном распределении времени между образовательной, научно-исследовательской и организационной деятельностью приведены в табл. 3.3. Очевидно, что данные оценки носят вспомогательный характер при понимании принципов работы предлагаемой модели.

Таблица 3.3

Примерное распределение времени преподавателей между различными видами деятельности в зависимости от типа, в процентах

<i>Вид деятельности</i>	<i>Инструктор</i>	<i>Лектор, ассистент</i>	<i>Исследо- ватель</i>
Аудиторная нагрузка	60	15	5
Разработка и подготовка к реализации образовательных программ различных уровней	20	55	5
Научно-исследовательская деятельность	5	15	70
Обучение и повышение квали- фикации	5	10	15
Организационная деятельность (прочая)	10	5	5
Итого	100	100	100

Отметим, что в состав модели включена контрольная функция управления эффективностью, заключающаяся в измерении достижений на основе развитой информационно-аналитической системы. В данном случае мы полагаем, что целесообразно использовать опыт Южного ФУ в области формирования электронной среды. Она позволит добиться ряда положительных результатов:

- повысить прозрачность системы управления эффективностью за счет возможности раскрытия агрегированных данных по подразделениям и открытого позиционирования вклада каждого из них в результаты деятельности институтов;

- обеспечить разъяснительную и консультационную поддержку преподавателям при формировании анкет на получение стимулирующих выплат;

- производить мониторинг активности преподавателей по заполнению анкет в течение года, ритмичности достижения полученных результатов и необходимость в организационной поддержке при решении образовательных и научно-исследовательских задач;

- снизить бюрократическую нагрузку на систему администрирования в области управления эффективностью, позволив перевести документооборот и процедуры верификации данных в электронный формат.

Однако внедрение подобной системы приведет и к затруднениям, прежде всего, связанным с разработкой ее интерфейса, необходимости качественного моделирования системы. Кроме того, необходимо будет повысить уровень вовлечения сотрудников в управление эффективностью и интенсифицировать процессы заполнения анкет за счет повышения заинтересованности НПК.

3.3. Приоритеты в деятельности Университета для реализации новой модели управления эффективностью. Перспективные направления работы по управлению эффективностью

Приоритеты в деятельности НПК в университете определяются на основе стратегических целей Университета и подходов к управлению персоналом и человеческим капиталом (последнее также включает систему управления эффективностью). Однако, как показал предшествующий анализ, в текущих условиях помимо стимулирования грантовой и публикационной активности в Университете остается мало значимых механизмов управления человеческим капиталом и его возможностей для его сохранения – особенно это заметно по внутренним программам привлечения молодежи.

С точки зрения менеджмента система управления персоналом неразвита и выполняет в основном административную функцию. Часть полномочий по планированию человеческого капитала, его сохранению и развитию лежит на заведующих кафедрами и директорах департаментов, однако четкое разграничение ответственности по данным

направлениям нигде не фиксируется, кроме того, руководство проявляет крайне низкий интерес к проблемам управления персоналом, предпочитая решать задачи в данной сфере по мере поступления. Отметим, что без адекватной системы управления персоналом, которая бы выполняла все полноценные функции планирования, отбора, оценки и развития персонала невозможно в полной мере реализовать

Планирование человеческого капитала работников кафедр и департаментов начинается с поиска талантов внутри университета и во внешней среде, поощрение гибкости и результативной проектной работы. Привлечение внешних исследований и консультантов необходимо для повышения культуры реализуемых исследовательских и образовательных программ до международного уровня. Политика сохранения накопленного человеческого капитала должна предполагать, что вновь принимаемые сотрудники должны быть переведены на систему эффективного контракта по новой модели при первичном найме на работу. Внутренних же работников предлагается переводить на новую модель управления эффективностью поэтапно. Очевидным становится только положение о том, что реализация новой модели исключительно за счет накопленного человеческого капитала невозможна и Университету в ближайшие годы необходимо создать устойчивую платформу для привлечения зарубежных исследователей и преподавателей-лекторов.

Вовлечение человеческого капитала в управление эффективностью. Прежде всего, необходимо определить группу преподавателей из числа существующих, которые будут участвовать в новой модели на условиях апробации. Очевидно, что данный проект будет первоначально являться инициативным, возможный уровень вовлечения в первый год не превысит 20 % (оценка дана на основе внутреннего исследования амбиций сотрудников УрФУ в области ведения научно-исследовательской деятельности на международном уровне).

На первый взгляд, речь идет только о сотрудниках, которые стремятся получить статус преподавателей-исследователей. Однако при подробном рассмотрении предложенной модели, становится ясным, что и к преподавателям-лекторам предъявляются новые требования – основная часть их времени посвящена разработке и совершенствованию образовательных программ. Таким образом, воплощение новой модели потребует коренной перестройки сознания преподавателей, и, возможно, что прогноз вовлеченности на первоначальном этапе в 20 % от общего числа сотрудников является излишне оптимистичным.

По формальным критериям и по проведенному анализу состояния накопленного человеческого капитала, сотрудники полностью соответствуют новой модели. Однако большая ответственность руководства вуза лежит в области управления изменениями и снижения сопротивления изменениям, поскольку все новации в Университете воспринимаются скорее скептически. В любом случае, успех в реализации проекта по переходу к управлению эффективностью будет зависеть от компетентности команды менеджмента, осуществляющей изменения.

Организационная поддержка. В предыдущих разделах говорилось о необходимости организационной поддержки в управлении эффективностью. Далее мы на конкретном примере поясним, что означает организационная поддержка, и какие направления деятельности подразделений Университета с ней связаны. Прежде всего, необходимо определить одно из перспективных направлений – выделение часов в ставках других сотрудников для осуществления администрирования исследовательской или образовательной деятельности ведущих НПК в качестве альтернативы стимулирования. Ввод административной поддержки в действие позволит разгрузить интеллектуальных работников от рутинной работы. Кроме того, формой организационной поддержки является оплата участия в международных конференциях и в зарубежных стажировках для наиболее эффективных сотрудников.

Дополнительные условия организационной поддержки создают значительные стимулы для превосходства в достижении показателей, зафиксированных в индивидуальных планах в течение отчетного периода.

Условия перехода преподавателей из одной категории в другую – прогресс или регресс? В данном подразделе мы рассмотрим проблемы горизонтальной карьерной мобильности в рамках предлагаемой модели, которые со всей очевидностью возникли при оценке потенциала всех преподавателей на три основных типа. Условия регресса или прогресса при продвижении от одного типа преподавателя к другому отражены на рис. 3.7.

Как видно из рисунка, регресс связан не только с невыполнением запланированных показателей эффективности, но и нарушением сроков выполнения проектов в пределах планируемых периодов, а для научных работников регресс связан с утерей доверия профессионального сообщества.

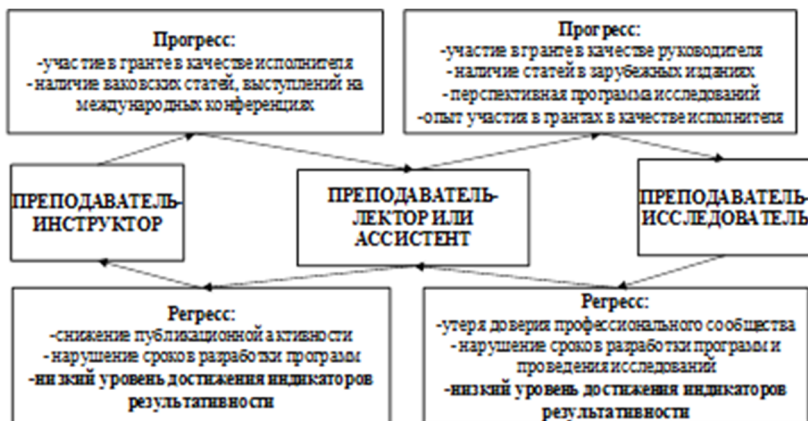


Рис. 3.7. Некоторые условия перехода преподавателей от одного типа к другому (схема горизонтальной карьерной мобильности в условиях модели)

В действительности переход из одного типа к другому вряд ли можно однозначно назвать прогрессом или регрессом, поскольку зачастую научные работники просто не обладают необходимыми педагогическими компетенциями для разработки и реализации эффективных образовательных программ. Поэтому оговоримся, что на рис. 3.7 приведены условные названия, которые лишь отражают стремления Университета занять ведущие позиции в области научно-исследовательской деятельности.

Перспективные направления совершенствования системы управления эффективностью НПК университета. Существует несколько направлений совершенствования системы управления эффективностью. Возможно совершенствовать методическую часть оценки эффективности, техническое сопровождение, управление изменениями и процессами адаптации и даже сами принципы построения системы.

Формирование перспектив ССП. Одним из перспективных направлений формирования критериев результативности (эффективности) для новых типов НПК является использование ССП. Разработка подобной системы потребует привлечения интеллектуальных ресурсов всех управленцев университета, в результате должны быть сформированы принципы построения индикаторов результативности для каждого из типов преподавателей в связи их со стратегией.

Формирование электронной среды для управления эффективностью также принесет ряд положительных эффектов, которые были оговорены ранее. Результатом формирования подобной среды должна стать система личных кабинетов, где преподаватели смогут вести учет выполнения показателей индивидуального планирования, а руководство на различных уровнях сможет отслеживать ритмичность выполнения индивидуальных планов по приоритетным для каждой из групп преподавателей планам.

Управление изменениями при внедрении новой модели управления эффективностью является также перспективным направлением работы. Оно состоит не только в проведении информационной и коммуникационной работы, управлении знаниями, но и проведении мониторинга процессов накопления и развития человеческого капитала Университета. Кроме того, необходимо глубоко исследовать мотивационные факторы интеллектуальных работников и определить восприятие стратегических изменений после внедрения новой модели управления эффективностью. Результатом работы по данному направлению должно стать ежегодное проведение мониторинга кластеров мотивации, достижений в области управления эффективностью и осуществление бенчмаркинга результатов с позиций ведущих ФУ России и даже зарубежных университетов.

Выводы по главе 3

1. В настоящей главе сформулировано восемь принципов построения новой модели управления эффективностью, которая позволит уйти от традиционного измерения отдельных результатов в течение краткосрочных периодов. В основе принципов лежит индивидуальное планирование, организационная поддержка для достижения результатов.

2. Необходимо рассмотреть возможность предоставления организационной поддержки НПК при управлении эффективностью, поддержки в плане администрирования и разгрузки от рутинной работы, поощрения участия в международных конференциях и зарубежных стажировках.

3. В данной главе приведена модель управления эффективностью, которая позволит спланировать перспективные направления деятельности НПК в условиях глобальных образовательных трендов и

измерить их эффективность, а также реализовать на децентрализованном уровне организационную поддержку в достижении показателей эффективности.

4. Анализ международного опыта показал, что значительная часть успеха в области управления эффективностью НПК зависит от качества институциональной среды на макроэкономическом уровне – это и особенности организационной культуры российских вузов (в частности, сложившиеся традиции в области научно-исследовательской и образовательной деятельности) и специфика российского рынка труда преподавателей. Выход на международный рынок конкурентоспособности.

5. Необходимо формирование адекватной системы управления персоналом с четким разграничением ответственности, полномочий и преобладанием функций менеджмента над администрированием, что позволит в большей степени приблизиться к новой модели управления эффективностью персонала. Современное состояние кадрового менеджмента сводится к выполнению функций администрирования и высокой разрозненностью в выполнении отдельных задач по управлению персоналом, которое осуществляется на местах (департаментах, кафедрах) с различной степенью успеха.

ГЛАВА 4. МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТАХ КАК ЦЕЛЬ, ОРИЕНТИРОВАННАЯ НА ЗАПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО РЫНКА ТРУДА

4.1. Компетентностный подход в системе высшего образования как средство создания единого образовательного и профессионально- квалификационного пространства

Переход к компетентностному подходу в обучении является радикальным изменением в образовании. Такое изменение можно в полной мере трактовать как революционное. С 2012 года в системе российского образования происходит становление и формирование компетентностного подхода. Цели и содержание образования в организации образовательного процесса трактуются результатами образования, достигнутыми человеком на определенной образовательной ступени по завершению. Под такими результатами понимается определенный набор знаний, умений и навыков, которые приобрели форму компетенций как структурную составляющую человеческого капитала.

Однако, на сегодняшний день проблемой является сам компетентностный подход в российском образовании. Причем, верность данного утверждения подтверждается применительно и к научному понятию, и к компьютерной редакции прилагательного «компетентностный», которая неизменно обнаруживает ошибку [56]. В научных обсуждениях выделяются две диаметрально противоположные точки зрения на сущность этого понятия.

Одна из них, представленная в монографии А. Э. Федорова, С. Е. Метелева, А. А. Соловьева, Е. В. Шляковой, заключается в том, что понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых элементов, которые бы не входили в объем понятия «умение», все разговоры о компетентности и компетенции являются искусственно раздутыми и призванными скрыть «старые проблемы под новой одеждой» [56]. Прямо противоположная точка зрения основывается на интуитивном представлении о том, что только с позиции компетентностного подхода отражаются наиболее глубоко основные аспекты процесса реформирования системы образования.

Созданная система высшего образования сложилась в эпоху нового времени и базируется на передаче знаний о чем-то. Новая евро-

пейская культура, которой пропитано новое образование, является отраслевой, рациональной и утилитаристской. В этой логике квалификация, являющееся результатом профессиональной подготовки, означает наличие у выпускника определенных профессиональных умений и навыков. Работодателям необходима не квалификация, как дробление производственных функций на виды деятельности, а компетентность как синтез навыков, в котором аккумулируется и квалификация, и способность к групповой работе, и инициативность, и умение принимать решения [62, с. 139].

Реализация компетентного подхода в российском образовании должна сформировать единое образовательное, профессионально-квалификационное и культурно-ценностное пространство. Таким образом, внедрение компетентного подхода в системе образования направлено на расширение академической свободы вуза; повышение гибкости и адаптивности стандартов по отношению местного, регионального, национального и международного рынка труда; усиление ориентации результатов образования в условиях новых требований всех участников образовательных услуг.

В условиях современных требований к выпускнику, диктуемых под влиянием новой ситуации на рынке труда, а также в русле процесса ускорения темпа развития информационно-технологической среды, очевидно, что авторитарно-репродуктивная система обучения устарела. В этих условиях образование, ориентированное только на получение знаний, означает в настоящее время возврат к прошлому.

В сфере высшего образования уместно говорить об общих компонентах содержания образования в целом: 1) знания; 2) автоматизированные умения, т. е. интеграция умений и навыков; 3) опыт деятельности как нормативной, так и творческой; 4) опыт эмоционально-ценностных отношений.

Компетентность с точки зрения возможности приобретения когнитивных навыков изучает современная психология, где данные навыки изучались в лабораторных условиях экспериментально. В модели Фитса и Познера [10, с. 170] отражается три стадии развития: первая начальная, когнитивная стадия, заключающаяся в понимании задачи и концентрации внимания на необходимой информации; вторая промежуточная, ассоциативная стадия, формирующая попытки использования приемов, обеспечивающих быстрое понимание и запоминание информации; третья автономная стадия, проявляющаяся в повышении уровня скорости и безошибочного выполнения. Авторы с этой

точки зрения утверждают, что компетентность проявляется в высшем уровне развития когнитивных навыков.

В рамках темы данной главы целесообразно отметить тенденции активного развития в образовании компетентностного подхода, под которым, как было указано выше, понимается синтез общих принципов, таких как смысл образования, содержание образования, организация образовательного процесса и оценки обучения. Впервые о компетентностном подходе в образовании упоминается в 1970-х годах прошлого столетия в США в Массачусетском университете, где было применено понятие «компетенция» в науке, изучающей теорию языка и трансформационную грамматику.

В развитие компетентностного подхода в российском образовании особый вклад привнесли ученые А. И. Субетто, В. И. Байденко [3], И. А. Зимняя [21] и др. Исследования, посвященные внедрению компетенций и компетентности в образовании, осуществляли Н. Хомский, Р. Уайт [89], Дж. Равен [49], А. К. Маркова [35], А. В. Хуторской [58] и др. Так, следуя их опыту, И. А. Зимняя отмечает трехстадийный процесс формирования CBE-competence-based education [21]:

I этап: 1960–1970 годы, где введено в научный оборот понятие компетенции, а также отражены предпосылки для разграничения категорий «компетенция» и «компетентность»; введена и раскрыта сущность категории «коммуникативная компетентность» через призму обучения трансформационной грамматики и теории обучения языкам.

II этап: в период с 1970 по 1990 г. были проведены исследования в области оценки возможности внедрения данных понятий по отношению к профессиональному управленческому образованию, например, в менеджменте. Данный период характерен тем, что было выведено содержание категории «социальная компетенция» и «социальная компетентность». В настоящее время компетенции подразделяют на 39 видов [49].

III этап с 1990 года по настоящее время, именно в 1990 г. в материалах ЮНЕСКО были выделены компетенции, подлежащие рассмотрению как необходимый результат образовательной деятельности. Так, Жак Делор [14] в докладе на заседании международной комиссии в сфере образования отмечал, что образование является сокровищем и выделил четыре базы его становления –научиться: познавать, делать, жить вместе, жить, таким образом, подчеркивая важные глобальные постулаты компетентностей. В этой концепции автор единоклубен с другими исследователями, и в унисон с ними гласит, что

«научиться делать» означает не только выполнять функции профессиональной квалификации, а в более емкой трактовке уметь справляться с различными ситуациями и в групповой работе.

На симпозиуме в Берне, состоявшемся с 27 по 30 марта 1996 г. по программе Совета Европы, обсуждения были посвящены проблемам реформирования системы образования, при этом формирование ключевых компетенций ставилось во главу угла образования, для которого существенным должно стать само определение этого понятия. Декларировалось, что результат образования должен отражаться в ключевых компетенциях выпускников для эффективной их производственной деятельности и дальнейшего самообразования. Обобщающий доклад В. Хутмахера [74, с. 11] акцентировал внимание на проблеме отсутствия единой и точной категориальной сущности компетенции, поскольку компетенции рассматривались наряду с умениями, компетентностями, способностями, мастерством, содержательностью. Вместе с тем в научном мире признается, что понятие компетенции ближе к словосочетанию «знаю, как», нежели отражением «знаю, что». В этой связи В. Хутмахер, поддерживая взгляды ученых, признает, что это есть употребление компетенции в действии.

В Берлинском коммюнике в 2003 году обсуждались критерии формирования сравнимых и совместимых компонентов системы квалификаций и национальной системы высшего образования, при этом исследователи единодушно заключили, что такие компоненты важны при описании квалификации с позиции рабочей нагрузки, оценке уровня и результата образовательного процесса, как компетенций и профилей, академической потребностей и запросе на рынке труда [28].

Участники Болонского процесса в лице Европейских университетов рассматривали реализацию компетентного подхода как инструмента, который направлен на обеспечение социального диалога высшей школы и работодателей, их сотрудничество, поддержку взаимного доверия и их взаимосвязь и взаимозависимость. По мнению европейских ученых результаты образования, выраженные через компетенции, направлены на расширение мобильности специалистов и сопоставимости, совместимости дипломов выпускников и квалификаций работников.

В этом же контексте претворяется в России государственная программа «О развитии образования» (2013-2020) [12], где в составе задач системы образования названа необходимость формирования универсальных знаний как целостной системы, способности обучаю-

щихся к ответственности и самостоятельной деятельности. Такая система универсальных знаний включает ключевые компетенции как современные критерии качества образовательного процесса и определяет эти ключевые компетенции как умения применять их при решении задач практического и теоретического характера, полученных в результате получения профессионального образования.

Несмотря на полувековую историю введения в научный оборот термина компетенции, дискуссии на определение ее понятия не прекращаются. В соответствии с определениями, данными в словаре русского языка и словарях иностранных слов [41, 48] о сущности понятия «компетенция», в переводе с латинского языка «*competere*», с немецкого – «*kompetenz*», с французского «*competency*» существуют различные семантические ее трактования. Так, под компетенциями понимается, с одной стороны, глагольная форма «соответствовать, подходить»; с другой стороны, как знаниевая форма, выражаемая осведомленность в каких-нибудь вопросах или областях знаний». Другая трактовка отражает формальный круг полномочий какого-либо органа или должностного лица. Есть версия, что компетенция является синтезом вышеперечисленных «знания и опыт в конкретной области».

С позиции современной теории и практики управления компетенция рассматривается как экономическая, юридическая, историческая, философская, социальная и др. категория. Это обусловлено тем, что компетентностный подход является сложным, многообразным и неоднозначным процессом, находящимся в русле социально-экономического общественного развития.

Рассмотрим многообразие дискуссий на эту тему. Трактовка зарубежных авторов представлена следующим перечнем: в понимании с. Уидетт и с. Холлифорда [88] – это есть демонстрируемое человеком поведение для повышения эффективности деятельности предприятия. Р. Бояцис, Е. Ричард утверждают: «Особенности, влияющие на эффективную работу, проявляющиеся в общих знаниях человека, мотивах, особенностях, видении себя и своей социальной роли и навыках». П. Маршал [84] под компетенцией трактовал главную особенность человека для выполнения его работы и исполнения социальной роли по отношению к действию на высшем уровне в определенной ситуации».

С. Е. Шишов, В. А. Кальней, Е. Ю. Гирба утверждают, что под компетентностным подходом необходимо понимать, в узком смысле, установление взаимосвязи между знаниями и ситуациями, а в более широком, способность найти процедуры знаний и действий, подходя-

щих для решения проблем [67]. В труде В. Колобовой и А. Г. Каспаржак данное явление в образовании трактуется как готовность эффективно участвовать в практической деятельности предприятия [24].

А. Б. Звездова, В. Г. Орешкин [20] утверждают, что новая система образования направлена на формирование таких новых качеств выпускника как стремление к самообразованию, владение новыми технологиями и понимание возможностей их использования, готовность к командной работе и умения принимать самостоятельные решения. Формирование такого социально и профессионально активного человека как носителя человеческого капитала требует от современного высшего образования использования совершенно новых методов и приемов организации учебного процесса с целью сформированности компетентного выпускника для всех потенциально значимых сфер жизнедеятельности.

Аналитический обзор трудов исследователей о компетентностном подходе в образовании И. А. Зимней, А. Г. Каспржак, А. В. Хуторского, М. А. Чошанова, С. Е. Шишова, Б. Д. Эльконина и др. показал, что отличительной характеристикой компетентного сотрудника от квалифицированного является не только наличие обладания определенными знаниями, умениями и навыками компетентного работника, но способностью реализации их в практической деятельности. Е. Я. Коган [29] отмечает, что в основе этого принципиально нового подхода лежат глобальные обновления от изменения сознания до реконструкции методической компоненты. В понимании А. Г. Бермуса [6] компетентностный подход трактуется в категории современной корреляты из числа множества традиционных подходов: научно-образовательного и функционально-коммуникативного.

В этой связи компетентностный подход в российской теории и практике образования не формирует собственные постулаты, а является заимствованием понятийного и методологического аппарата существующих научных дисциплин, например лингвистики и социологии. По мнению Д. А. Иванова [19], под компетентностным подходом в образовании необходимо понимать подход, при котором внимание акцентируется на способности человека действовать в различных ситуациях, а не на сумме усвоенной информации, и является попыткой привести в соответствие требования высшей школы и потребности рынка труда.

С точки зрения О. Е. Лебедева [32] под компетентностным подходом в образовании необходимо понимать синтез общих принципов,

в составе которых автор выделяет: 1) смысл образования; 2) содержание образования; 3) организация учебного процесса; 4) оценка результата обучения. При этом автор поясняет, что под смыслом образования понимается возможность развития способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах приложения труда; под содержанием образования понимается дидактически адаптированный опыт решения этих проблем; под организацией учебного процесса понимается создание условий для формирования опыта самостоятельного решения познавательной, коммуникативной, организационной, нравственной и иной задачи, составляющей содержание образования; под оценкой обучения понимать уровень образованности.

Концептуальное определение проекта TUNING Европейского союза можно принять за основу, которое трактует, что понятие компетентностного подхода в образовании содержит следующие элементы: 1) «знание» как теоретическое знание академической области; 2) «понимание» как способность знать и понимать; 3) «знание, как» как практическая и оперативная реализация применения знаний к конкретной ситуации; 4) «знание, как быть» как ценность и неотъемлемая часть средства восприятия жизни в ее социальном контексте.

Компетентностный подход не отождествляется со знаниево-ориентированным компонентом, а означает целостный опыт решения деятельности проблем, выполнения профессиональных и ключевых функций. Под компетенции, отраженные в образовательных стандартах, строится и система оценки качества образования, и способы формирования образовательной среды [58]. Как данный процесс трансформации отразится на выпускниках вузов? Основная цель внедрения компетентностного подхода, которая ставится в системе высшего образования, это улучшение взаимодействия с рынком труда, повышение конкурентоспособности специалистов, обновление содержания и методологии образовательной среды.

В русле этой логики можно утверждать: 1) только посредством реализации компетентностного подхода можно ответить на запросы производственной сферы; 2) реализация компетентностного подхода позволит обновить содержание образования в русле изменяющейся социально-экономической реальности; 3) компетентностный подход является обобщенным условием способности человека эффективно действовать вне границ учебных ситуаций и сюжетов; 4) реализация является радикальным средством реформирования системы образования; 5) сущность компетентности в компетентностном подходе характери-

зуется возможностью переноса способностей в условия, которые отличаются от тех, где эта компетентность возникла изначально; б) под компетентностью необходимо понимать готовность специалиста включиться в определенную производственную деятельность, т. е. является атрибутом подготовки к профессиональному труду.

В результате многообразной дискуссии в настоящее время очевидно, что компетентностный подход в образовании позволяет: решать сложную неалгоритмическую задачу в деятельности, а также полифункциональную, находящуюся в пределах одного поля; быть репрезентативным, т. е. переноситься на разные сферы деятельности человека; вырабатывать сложную ментальную организованность, т. е. использования интеллектуального и эмоционального капитала; выработку набора навыков, такие как сотрудничество, понимание, аргументация, планирование; реализовывать компетенции на разных по сложности уровнях деятельности человека, как на элементарном, так глубоко-содержательном.

Очевидно, в научных исследованиях о компетентностном подходе в образовании лидируют подходы как поведенческий, так функциональный, что обуславливает двойственность данной категории. Понятие компетентностного подхода в образовании необходимо трактовать шире, чем интеграция знаний, умений, навыков, поскольку наряду с когнитивным и операционально-технологическим компонентом компетенции, она включает в себя мотивационный, этический, социальный и поведенческий компонент. Если знание, умение, навык предполагают действие по аналогии с эталоном или нормой, то компетенция содержит еще опыт самостоятельной деятельности на основе универсализации знания.

Результаты образования рассматриваются при реализации ФГОС ВО [44] как интегрирующее начало «модели» выпускника вуза. Вместе с тем сам компетентностный подход в формировании модели выпускника отражает, с одной стороны, квалификацию, как взаимосвязь будущей профессиональной деятельности со средствами производства, с другой, отражает междисциплинарные требования к результатам образовательного процесса. Компетенции подразделяются на три группы: 1) общекультурные, т. е. надпредметные, являющиеся легко переносимыми на любой вид деятельности и менее жестко привязанными к предмету и средствам труда; 2) общепрофессиональные, т. е. и универсальные способы действия; 3) профессиональные, т. е. предметно-специализированные, отражающие профессиональную квалификацию и привязанные к конкретному направлению подготовки.

Относительно перечня компетенций определенного направления высшего образования дискуссии продолжаются [40], однако, отсутствие единого логического основания при выделении той или иной категории будем полагаться на сложившееся общественное мнение в научно-образовательном сообществе, которое преимущественно сложилось.

Так, несмотря на видимую, на первый взгляд, общность некоторых компонентов компетентностного подхода и традиционных представлений об умениях и навыках для российского образования, эти феномены отличаются концептуально. Очевидно, что активная дискуссия о компетентностном подходе в образовании, игнорируя существующее многообразие сущностно-категорийных специфических представлений и интерпретаций о нем, погружена в особый социально-образовательный контекст, определяемый следующими особенностями существующей тенденцией российского образования в условиях реформирования: 1) утрата единства компетенций рынка образовательных услуг и рынка труда; 2) альтернативность и вариативность существующих образовательных программ, академическая коммерциализация в образовании; 3) интермиттенция функции государства в образовательной системе: от всеобъемлющей контрольно-плановой к обще-правовой регулирующей; 4) перспективы интеграции в международную систему разделения труда российской экономики и системы образования.

По результатам исследования по вопросу о сущности компетентностного подхода в системе высшего образования можно сделать следующие выводы. Во-первых, в большинстве используемых концепций, основным элементом содержания являются объекты и знания о них, что подчеркивает преимущественно объектоцентричность российского педагогического сознания. Как следствие, компетентностный подход в российском образовании определяется как способ деятельности в отношении определенного объекта, тогда как в американской формулировке компетентностного подхода на первом плане выступает выходит действия или операции по отношению не реальному или идеальному к объекту, а к ситуации или проблеме. Следовательно, объекты в данной трактовке выступают в другом статусе, ими являются не планы, отчеты и аналитические записки, подлежащие опознанию, описанию и классификации, а рукотворные подтверждения овладения соответствующими компетенциями. Во-вторых, еще существуют разительные отличия в контексте и инфраструктуре версии компетентностного подхода и его моделей, подлежащих обсуждению в российском образовательном пространстве. Очевидно, что различно и само про-

странство концептуализации, так на наш взгляд, речь идет о необходимости научного обоснования категорий, связанных с компетентностным подходом, тогда как американский подход предполагает определение компетентностного подхода в русле многосторонних социально-экономических отношений.

Резюмируя исследования о роли компетентностного подхода в системе высшего образования как средство создания единого образовательного и профессионально-квалификационного пространства, необходимо отметить следующие основные функции реализации процесса компетентностного подхода в системе высшего образования:

- отражение профессиональной и социальной востребованности выпускников вузов, подготовленных к участию в практической деятельности;
- реализация личностного смысла обучающегося;
- определение точных приоритетов в окружающей действительности для возможности целевого комплексного применения и реализации полученных знаний и умений;
- отражение содержания различных учебных дисциплин и образовательных областей как метапредметный элемент содержания образования;
- соединение теоретических знаний и возможностей в их практическом использовании для разрешения профессиональных задач;
- представление как целостная характеристика качества подготовки выпускников;
- реализация средств организации комплексного личностно- и социально-значимого образовательного контроля.

Вместе тем не затрагивая структурно-категорийную сущность компетентностного подхода, нельзя пренебречь существующим рядом проблем в системе образования в рамках его применения. Так, отсутствие действенного механизма взаимодействия вузов с работодателями, поскольку в большинстве своем очевидно лишь пассивное потребление работодателями результатов деятельности образования по причине отсутствия стороны высшей школы настройки на реально существующий рынок труда. Ибо в рамках компетентностного подхода в высшем образовании необходим новый механизм социально-экономических отношений в триаде «преподаватель – студент – работодатель».

По результатам исследования по вопросу о реализации компетентностного подхода в образовании можно сделать следующие выводы. Во-первых, в большинстве используемых концепций о компетентностном подходе основной компонентой содержания являются

умения и навыки, способ деятельности по отношению объекта знаний, что подчеркивает преимущественно объектоцентричность российского образовательного сознания. Тогда как в американской формулировке компетентностного подхода на первом плане выступают действия или операции по отношению не к реальному или идеальному к объекту, а к ситуации или проблеме. Очевидно из данного подхода, что объекты в данной трактовке выступают в другом статусе, ими являются не планы, отчеты и аналитические записки, подлежащие опознанию, описанию и классификации, а рукотворные подтверждения овладения соответствующими компетенциями как действия для разрешения проблемы или ситуации.

Во-вторых, еще существуют разительные отличия в контексте понятия компетентностного подхода и его моделей, подлежащих обсуждению в российском образовательном пространстве. Очевидно, что различно и само пространство концептуализации, так на наш взгляд, речь идет о необходимости научного обоснования категорий, связанных с компетентностным подходом, тогда как американский подход предполагает определение компетентностного подхода в русле многосторонних социально-экономических отношений.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что понятия компетентности и компетенции трактуются в системе российского образования классическим образом, как идеальные категории, подлежащие пояснению и осмыслению. Тогда как в западной культуре компетентность рассматривается не как классический феномен, который укоренен в общественной образовательной практике, а отражает преимущественно баланс интересов государства, системы образования, работодателей и потребителей образовательных услуг.

В-третьих, внедрение компетентностного подхода в образовании является процессом необходимым и неизбежным, как востребованный всеми участниками образовательного пространства для достижения повышения социальной и экономической эффективности образования, а также развития человеческого капитала российского общества.

Основные проблемы реализации компетентностного подхода в системе образования состоят в том, что стратегия его внедрения должна быть соотнесена не только с уже имеющимися научными разработками, а, в первую очередь, с происходящими изменениями в нормативно-правовом, экономическом, социально-психологическом поле системы образования, а также с направлениями восточно-европейской и всеевропейской интеграции. В свою очередь, эти проблемы проецируются на внутренние проблемы учреждений высшего образования.

Рассмотрение историко-научных предпосылок формирования и развития компетентностного подхода в образовании позволяет заключить то, что на основе компетентностного подхода видится возможным разработать систему формирования человеческого капитала, в которой бы были соединены требования работодателей и задачи современного образования в новых условиях его реформирования.

Реализация компетентностного подхода в российском образовании должна сформировать единое образовательное и профессионально-квалификационное пространство. В целом, компетентностный подход в системе образования способствует расширению академической свободы вуза, повышению гибкости и адаптивности стандартов относительно к местному, региональному, национальному и международному контекстам, усилению ориентации результатов образования в условиях новых требований рынка.

Следуя западноевропейскому опыту, считаем, что процесс внедрения компетентностного подхода в образовании может быть реализован в полной мере только в случае, если работодатель займет активную позицию в процессе образования. Эта «активность» работодателя может проявляться весьма широко, от активного участия предприятий в формировании необходимых для работодателя компетенций, которые и должны явиться ориентиром для преподавателей, до формирования собственной системы обучения и формирования собственного человеческого капитала на предприятиях.

Однако, в настоящее время работодатели еще не готовы самостоятельно формировать человеческий капитал в условиях новой системы образования. Таким образом, процесс формирования человеческого капитала сталкивается с необходимостью разрешения противоречия, проявляющееся в несоответствии экономических интересов работника, как собственника человеческого капитала, и работодателя в лице потребителя человеческого капитала. Выявление проблем учреждений высшего образования при освоении образовательных стандартов рассмотрим в следующей главе.

4.2. Проблемы учреждений высшего образования при освоении образовательных стандартов

Долгое время система образования рассматривалась как самостоятельная, ее роль была призвана не только удовлетворению потребностей рынка труда, но и потребности индивида. Серьезной проблемой в системе образования, как было исследовано в предыдущих главах,

является повышение конкурса на экономические и юридические профили, а также как найти ответы на вопросы о сбалансированности рынка труда. В настоящее время в Федеральном законе «Об образовании в РФ» от 2012 года [51] многие задачи декларативны, ибо формулируются в контексте «Так должно быть», а как это достичь, отдается на откуп образовательным учреждениям. Каждое поколение Федеральных государственных образовательных стандартов становится все более рачительным, большой выбор самостоятельности в формировании основных постулатов образовательного процесса также отдается образовательным организациям, и вместе с тем ответственность за всю самостоятельность также возлагается на само образовательное учреждение.

Реализация ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» осуществляется через реализацию Федеральных государственных образовательных стандартов (см. рис. 4.1).

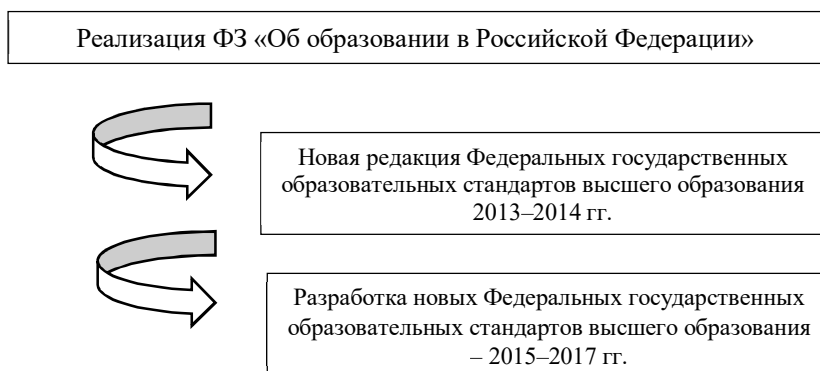


Рис. 4.1. Механизм реализации ФЗ «Об образовании в РФ»

В ст. 3 ФЗ «Об образовании в РФ» вводятся категории Федерального государственного образовательного стандарта и образовательного стандарта. Так, под федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) понимаются обязательные требования к образованию определенного уровня, утвержденные федеральными органами исполнительной власти, осуществляющие государственную политику и нормативно-правовое регулирование в образовательной сфере. Под образовательным стандартом (ОС) понимаются обязательные требования к высшему образованию, утвержденные такими университетами, как Московский государственный университет имени

М. В. Ломоносова, Санкт-Петербургский государственный университет, федеральные университеты, национальные исследовательские университеты. Очевидно, что образовательные стандарты могут разрабатывать все федеральные университеты и национальные исследовательские университеты, при этом статус национального исследовательского университета необходимо подтверждать.

Образовательные стандарты устанавливались в то время, когда стандарты строго регламентировались, и, как следствие, типовой стандартный план не устанавливал регламент количества осваиваемых компетенций. В этой связи Федеральные вузы, получившие автономию, как только собрались самостоятельно разрабатывать стандарты, Министерство образования РФ тут же ввело ограничения их в действии установления количества компетенций, которое не должно быть ниже, установленного в федеральном государственном образовательном стандарте. Встает вопрос, где эти нормы, ниже которых нельзя устанавливать? Так, если в федеральном государственном образовательном стандарте отражалось 15 общекультурных компетенций, то в образовательном стандарте должно быть более 15 компетенций, но не ниже. Однако такой подход не дает качественную оценку образовательного процесса, только количественную, а значит, не может служить определенной нормой.

Другая норма, отражаемая в федеральном государственном образовательном стандарте – освоение 240 зачетных единиц трудоемкости (ЗЕТ), однако в соответствии с ФГОС, в этом случае нельзя устанавливать больше 240 ЗЕТ. Так, при нормировании трудоемкости в структуре базовой и вариативной частей рост базовой части приводит к снижению трудоемкости в вариативной части, при этом трудоемкость вариативной части ниже, чем в ФГОС ВО, допускается, и опять встает вопрос: «Почему?». Получается несоответствие устанавливаемых норм, почему в одном случае, нельзя устанавливать ниже нормы, в другом – выше.

Вместе с тем существует и дилемма в нормировании острепенности профессорско-преподавательского состава (ППС) вузов, например, необходима ли в бакалавриате высокая острепенность ППС, или острепенных преподавателей необходимо распределять по уровням образовательных программ. Очевидно, что при реализации многоуровневого высшего образования, вузы столкнулись со множеством проблем, которые в настоящее время не разрешены.

В ФГОС ВО III + вузам предоставлено еще большая свобода, где он становится еще более рамочным. Следуя логике, что в образовательных стандартах необходимо отражать не менее установленного в ФГОС количества общекультурных и профессиональных компетенций, возник парадокс в том, что вузы, с одной стороны, получили большую свободу, а с другой стороны, оказались зажатыми этими нормами. Получается, что вуз функционирует в соответствии со своим образовательным стандартом, тогда как процесс аккредитации осуществляется в соответствии с требованиями ФГОС, и как следствие, вновь возникает парадоксальное явление, на предмет того, нужны ли образовательные стандарты.

Вместе с тем кроме аккредитации к вузам применяется процесс мониторинга эффективности. При этом, как только критерии эффективности мониторинга были разработаны, то тут же забыли, что в Федеральных университетах должны быть собственные образовательные стандарты, и таким образом, хотели превратить это право в обязанность. Сегодня же в рамках выхода нового федерального образовательного стандарта высшего образования ++ эта самостоятельность была предоставлена всем вузам.

В соответствии со статьей 13 главы 2 Федерального закона «Об образовании в РФ» 2012 г., утвержден перечень общих требований к реализации образовательных программ, к числу которых относят следующие:

- образовательная программа должна реализовываться образовательной организацией и самостоятельно, и с помощью сетевой формы их реализации;
- при реализации образовательной программы необходимо использовать различные образовательные технологии, проявляющиеся в дистанционных образовательных технологиях и электронном обучении;
- использование формы организации образовательной деятельности, основанной на модульном принципе, в соответствии с которым должны быть представлены содержание образовательных программ и построены учебные планы;
- применение системы зачетных единиц при определении структуры профессиональных образовательных программ и трудоемкости.

Так, в соответствии со ст. 13 и 15 главы 2 Федерального закона «Об образовании в РФ» 2012 г. трактуется, что сетевая форма реализации образовательных программ позволяет обеспечивать возможности

освоения обучающимся образовательных программ при использовании ресурсов образовательной организации. Закон также устанавливает, что в реализации образовательных программ с использованием сетевой формы наряду с организациями, осуществляющими образовательную деятельность, также могут участвовать научные организации, медицинские организации, организации культуры, физкультурно-спортивные и иные организации, обладающие ресурсами, необходимыми для обучения и проведения учебной и производственной практик, а также иных видов образовательной деятельности.

В этой связи встает вопрос: «Что такое сетевая форма?», однако в настоящее время не выработано и не прописано в законе его четкого определения. Так, некоторые вузы это трактуют как прохождение практики и заключение договоров с работодателями, но Министерство образования и науки РФ утверждает, что это не сетевая форма, и вузы должны самостоятельно определить сущность и механизм сетевой формы реализации образовательных программ. В ответ на это вузы заявляют, что если им дают право разработать механизм реализации сетевых форм, то будут этому следовать самостоятельно, что может быть расценено неверно с позиции аккредитации, как выполнение требований федерального образовательного стандарта.

В статье 16 главы 2 Федерального закона «Об образовании в РФ» 2012 г. трактуется, что под электронным обучением понимается применение в образовательном процессе баз данных, информации, информационных технологий, технических средств, информационно-телекоммуникационных сетей для взаимодействия обучающегося и преподавателя. Под дистанционной образовательной технологией понимается образовательная технология, реализуемая преимущественно с использованием информационно-телекоммуникационной сети при взаимодействии обучающегося и преподавателя на расстоянии. При этом отражаются профессии, специальности и направления, по которым не допускается применение исключительно электронного и дистанционного обучения.

Вместе с тем возникает вопрос, если реализуется дистанционная форма обучения, то в нормативах затрат применяется повышающий коэффициент по субсидированию, что стимулирует вузы, и вместе с тем приводит применение дистанционной и электронной форм обучения зачастую до абсурда, снижая качество обучения. Наряду с этим, в законе также отсутствует, чем дистанционная форма обучения отличается от электронной. Ректор МГУ В. А. Садовничий констатировал по этому вопросу: «Если обучение дистанционное, то и диплом должен

быть дистанционным» [50]. Необходимо отметить, что внедрение дистанционных технологий обучения сопряжен и со множеством проблем, связанных с юридической казуистикой в процессе проведения тендеров на проведение таких форм обучения.

Говоря о модульном принципе, который трактуется в ст. 13 главы 2 как использование формы организации образовательной деятельности, основанной на модульном принципе, носит рекомендательный характер, также не определена сущность категории модульного принципа. Необходимо в подтверждение этому отметить, что при разработке ФГОС III проводился мониторинг вузов [31, с. 10] на предмет реализации требований федерального государственного образовательного стандарта, где был проведен опрос среди преподавателей, студентов и ректората, на вопрос: «Что такое модульный принцип в образовательной деятельности?» были получены расхождения в данной трактовке, а в одном из вузов вообще не понимали, о чем спрашивают. Причиной этому является отсутствие четкой формулировки данной категории.

Комментируя применение системы зачетных единиц при определении структуры профессиональных образовательных программ и трудоемкости, необходимо отметить, что зачетная единица – это оценки трудоемкости. В ст. 13 главы 2 этого же закона прописывается, что система зачетных единиц «может применяться», т. е. носит рекомендательный характер. Тем не менее объем зачетных единиц строго количественно нормирован и, несмотря на то, что в ФГОС не закреплён объем часов, установлен эквивалент зачетной единице, равный 36 часам академических часов.

Итак, при реализации Федерального закона «Об образовании в РФ» Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования содержит следующие требования (см. 4.2). Структура Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, как ФГОС ВО III, так и ФГОС ВО III+ по уровням бакалавриата, магистратуры и аспирантуры включает следующие компоненты: 1) область применения; 2) используемые сокращения; 3) характеристика направления подготовки; 4) характеристика профессиональной деятельности выпускников; 5) требования к результатам освоения программ; 6) требования к структуре программы; 7) требования к условиям реализации программ; 8) оценка качества освоения программ.

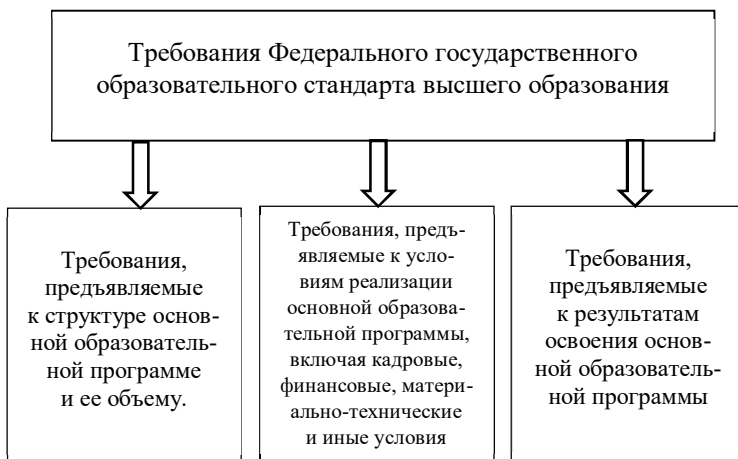


Рис. 4.2. Структура требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования

Под образовательной программой в Законе понимается совокупность компонентов образования: объема, содержания, планируемых результатов, включая организационно-педагогические условия и формы аттестации, представленные в учебном плане, календарном учебном графике, рабочих программах учебных дисциплин и иных компонентов. Организация и осуществление образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования включает: 1) название дисциплины или модуля; 2) планируемые результаты обучения в соответствии с планируемыми результатами освоения образовательной программы; 3) место дисциплины или модуля в структуре образовательной программы; 4) объем дисциплины или модуля в зачетных единицах; 5) содержание дисциплины или модуля, структурированных по темам или разделам; 6) учебно-методическое обеспечение для самостоятельной работы; 7) фонд оценочных средств для проведения промежуточной аттестации; 8) основная и дополнительная учебная литература; 9) информационно-электронные ресурсы; 10) методические указания при освоении; 11) материально-техническая база, необходимая для образовательного процесса по дисциплине или модулю.

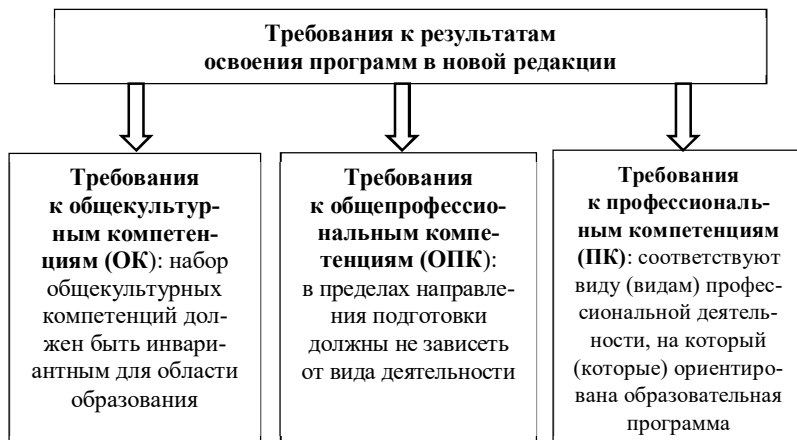


Рис. 4.3. Структура требований результатам освоения программ в новой редакции

Требования к результатам обучения прописывается в компетенциях, однако переход на компетенции привел к тому, что пользоваться существующими в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования III + компетенциями было затруднительно, кроме того, они не учитывали требования работодателей.

В 2015 году был осуществлен первый выпуск бакалавров, однако за существующий двухлетний период не было проведено ни одного исследования на соответствие компетенций выпускников-бакалавров требованиям работодателей. Поэтому вопрос, соответствуют ли выпускники требованиям работодателей и как формируются компетенции, является актуальным. Для этого в данной работе проведен мониторинг соответствия компетенций выпускников требованиям работодателей.

Мониторинг соответствия компетенций выпускников требованиям работодателей проведем с позиций участников социально-экономических отношений. Необходимо сразу оговориться, что первый выпуск бакалавров в 2015 сопряжен с выпуском специалистов, обучающихся по старой системе высшего образования, поэтому полученные результаты исследования не будут иметь высокой чистоты эксперимента. Тем не менее такое исследование будет продолжаться, чтобы впоследствии отразить его в динамике. Для проведения мониторинга необходимо сформировать критерии такого соответствия, для чего оценка проводится с позиции следующих субъектов: сами выпускники,

работодатели, государство и вуз. Соответствие требований компетенций выпускников и удовлетворенность предприятий оцениваются на основе анкетирования.

Основные этапы проведения мониторинга соответствия компетенций выпускников требованиям работодателей представлены на рис. 4.4.

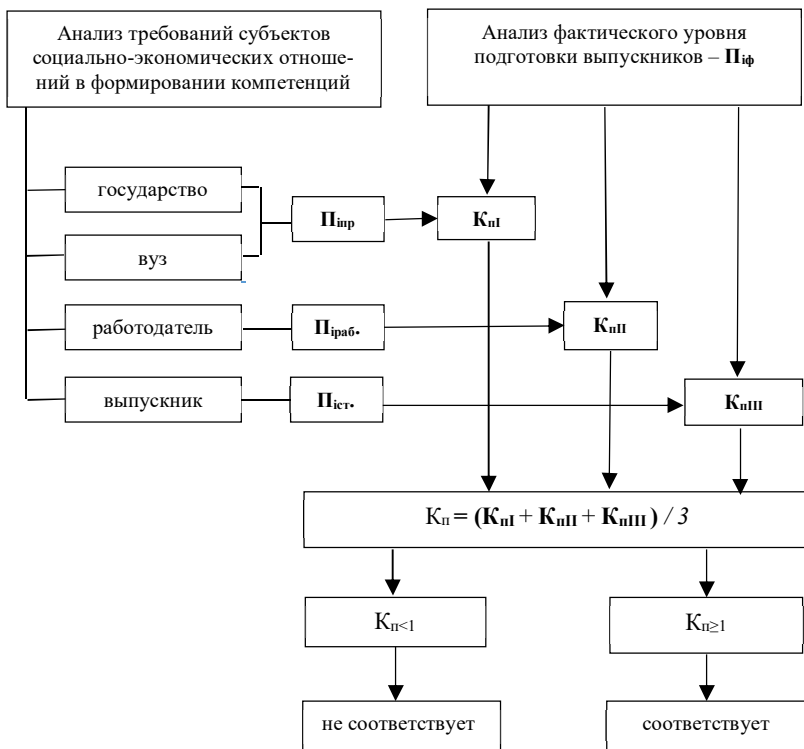


Рис. 4.4. Этапы проведения мониторинга соответствия компетенций выпускников требованиям работодателей

П_{иф} – фактический уровень подготовки студентов по i-му уровню компетенции; П_{гос.} – требуемый уровень подготовки, определенный системой образования; П_{раб.} – требуемый уровень подготовки по i-му уровню компетенции, определенный потенциальными работодателями; П_{ст.} – требуемый уровень подготовки по i-му уровню компетенции, определенный самими студентами; К_{н1} – коэффициент несоответствия фактического уровня подготовки от требований системы образования; К_{н2} – коэффициент несоответствия фактического уровня подготовки от требований работодателей; К_{н3} – коэффициент несоответствия фактического уровня подготовки от необходимого уровня по представлению самих студентов; К_н – сводный индекс соответствия компетенций выпускников требованиям работодателей.

Для анализа уровня подготовки выпускников-менеджеров определены 42 параметра, отражающие в Федеральном образовательном стандарте профессионального образования. При проведении мониторингового исследования применялась экспертная оценка, включающая результаты экспертов в лице преподавателей, потенциальных работодателей, выпускников-менеджеров.

Эмпирическую базу составили результаты первичного анализа данных комплексного социологического исследования, проведенного в мае-июне 2016 года. Каждому эксперту были предложено дать оценку общих и профессиональных компетенций выпускника. Важность параметра определялась согласно следующей шкале: низкий уровень – 1, 2, 3; средний – 4, 5, 6; высокая степень – 7, 8, 9. При обработке полученных данных расчет общего показателя соответствия определяется по формуле:

$$K = \frac{\sum_1^n R_{\text{вес}} \times R_{\text{ком}}}{n} \quad (4.1)$$

где n – количество экспертов в группе;

$R_{\text{вес}}$ – значение коэффициента, представленное экспертом;

$R_{\text{ком}}$ – количество экспертов, которые выбрали данное значение.

Результаты проведения мониторинга соответствия компетенций выпускников требованиям работодателей представлены в табл. 4.1. Полученные результаты отражают несоответствие фактического уровня и наличия профессиональных и общих компетенций выпускников требованиям работодателей и самих выпускников, что отражается в значениях индивидуальных параметрических индексов.

Таблица 4.1

**Результаты проведения мониторинга соответствия
компетенций выпускников требованиям работодателей**

Компетенции	Преподаватели		Работодатели		Выпускники-менеджеры	
	Значение параметра, в баллах	KnI	Значение параметра, в баллах	$KnII$	Значение параметра, в баллах	$KnIII$
Профессиональные						
ПК-1	8,75	0,77	8,25	0,81	8,43	0,79
ПК-2	8,75	0,77	8,75	0,76	8,66	0,77
ПК-3	7,75	0,75	8,62	0,67	8,58	0,67
ПК-4	7,37	0,89	8,75	0,74	8,51	0,76

Окончание табл. 4.1

Компетенции	Преподаватели		Работодатели		Выпускники-менеджеры	
	Значение параметра, в баллах	КпI	Значение параметра, в баллах	КпII	Значение параметра, в баллах	КпIII
ПК-5	8,62	0,37	9,0	0,34	8,82	0,35
ПК-6	8,25	0,37	8,75	0,35	8,71	0,35
ПК-7	8,25	0,37	8,87	0,34	8,71	0,35
ПК-8	8,62	0,75	8,25	0,78	8,61	0,75
ПК-9	7,37	0,54	7,75	0,51	8,10	0,49
ПК-10	8,75	0,77	8,62	0,78	8,10	0,83
ПК-11	7,0	0,50	8,37	0,41	9,0	0,38
ПК-12	8,87	0,77	8,87	0,77	8,45	0,80
ПК-13	8,87	0,50	9,0	0,44	8,86	0,50
ПК-14	7,75	0,75	8,62	0,67	8,58	0,67
ПК-15	7,37	0,89	8,75	0,74	8,51	0,76
ПК-16	8,62	0,37	9,0	0,34	8,82	0,35
ПК-17	8,25	0,37	8,75	0,35	8,71	0,35
ПК-18	8,25	0,37	8,87	0,34	8,71	0,35
ПК-19	8,62	0,75	8,25	0,78	8,61	0,75
ПК-20	7,37	0,54	7,75	0,51	8,10	0,49
Общие и общепрофессиональные						
ОК-1	8,75	0,88	8,87	0,86	8,65	0,89
ОК-2	8,62	0,75	8,75	0,73	8,61	0,75
ОК-2	7,62	0,85	8,75	0,65	8,71	0,65
ОК-3	8,0	0,75	8,62	0,69	8,86	0,67
ОК-4	8,25	0,85	8,62	0,81	8,51	0,82
ОК-5	8,25	0,88	8,62	0,84	8,86	0,81
ОК-6	8,87	0,77	8,87	0,77	8,26	0,82
ОК-7	8,87	0,88	8,75	0,89	8,36	0,93
ОК-8	8,62	0,88	8,75	0,86	8,26	0,93
ОК-9	8,75	0,88	8,75	0,88	8,66	0,88
ОПК-1	8,75	0,88	8,87	0,86	8,82	0,87
ОПК-2	7,75	0,75	8,25	0,70	7,74	0,75
ОПК-3	8,75	0,77	8,87	0,75	8,74	0,77
ОПК-4	8,75	0,88	8,87	0,86	8,65	0,89
ОПК-5	8,62	0,75	8,75	0,73	8,61	0,75
ОПК-6	7,62	0,85	8,75	0,65	8,71	0,65
ОПК-7	8,0	0,75	8,62	0,69	8,86	0,67

По компетенциям понимается умение моделировать бизнес-процессы и использовать методы реорганизации бизнес-процессов в практической деятельности организаций (0,37; 0,34; 0,35, соответственно), способность оценивать экономические и социальные условия осуществления предпринимательской деятельности, выявлять новые рыночные возможности и формировать новые бизнес-модели (0,37; 0,35; 0,35), способность оценивать воздействие макроэкономической среды на формирование организаций и органов государственного и муниципального управления, выявлять и анализировать рыночные и специфические риски, а также анализировать поведение потребителей экономических благ и формирование спроса на основе знания экономических основ поведения организаций, структур рынков и конкурентной среды отрасли (0,37; 0,34; 0,35), владеть навыками оценки инвестиционных проектов, финансового планирования и прогнозирования с учетом роли финансовых рынков и институтов (0,50; 0,41; 0,38), умение моделировать бизнес-процессы и использовать методы реорганизации бизнес-процессов в практической деятельности организаций (0,50; 0,44; 0,50), способность к коммуникации в устной и письменных формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (0,54; 0,51; 0,49).

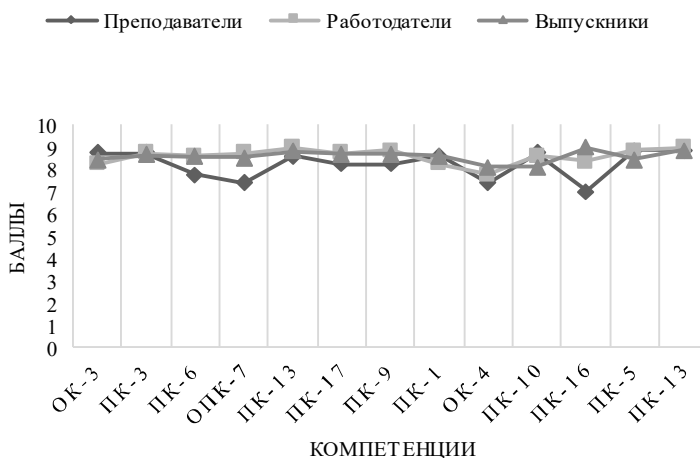


Рис. 4.5. Соответствие формирования профессиональных компетенций менеджеров с позиций преподавателей вузов, работодателей и выпускников-менеджеров

По данным рисунка очевидно, что наибольший разрыв наблюдается по таким компетенциям, как способность участвовать в управлении проектом, программой внедрения технологических и продуктовых инноваций или программой организационных изменений, оцененный преподавателями лишь на уровне 7, 75 баллов, в то время как работодатели и студенты присвоили соответственно: 8,62 и 8,58; способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности (7,37; 8,75 и 8,51, соответственно); владеть навыками оценки инвестиционных проектов, финансового планирования и прогнозирования с учетом роли финансовых рынков и институтов (7,0; 8,37 и 9,0).

Результаты проведенного мониторингового исследования доказывают автономность функционирования новой системы высшего образования относительно рынка труда и обуславливают необходимость формирования и развития единого образовательного и профессионально-компетентного пространства. Следовательно, необходимо единые принципы и подходы в выработке компетенций со стороны системы образования и предприятий.

В силу перечисленных выше проблем в рамках оптимального сбалансирования между общекультурными и профессиональными компетенциями формируется выход Федерального образовательного государственного стандарта высшего образования III++ (ФГОС ВО III++).

Во-первых, переход на ФГОС ВО III++ обусловлен тем, чтобы привести количество компетенций к их оптимальному количеству. Например, почему в магистратуре при двухлетнем обучении количество компетенций больше, чем в бакалавриате при четырехлетнем обучении, а также, почему по одним направлениям 100 компетенций, а по другим – лишь 20.

Во-вторых, этот переход обусловлен выходом указа Президента о разработке профессиональных стандартов и, как следствие, приведением профессиональных компетенций в вузах профессиональным стандартам (сущность профессиональных стандартов в условиях реформирования системы квалификации профессий будет рассмотрено в следующей главе).

В этой связи в ФГОС ВО III ++ не будут отражаться виды профессиональной деятельности, поскольку они теперь не соответствуют

разработанным профессиональным стандартам. Особенностью модернизированных образовательных стандартов является отсутствие деления бакалавриата на прикладной и академический, а также отсутствие профессиональных задач, поскольку они остаются на уровне примерных программ.

Неизменным в данном образовательном стандарте остается наличие компетенций и деление их на общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные. Однако, общекультурные компетенции заменены на «универсальные», и их количество и наименование будет едиными для всех направлений бакалавриата. Общепрофессиональные компетенции едины для уровня и подготовки образовательных программ. Так, существуют 9 областей образования, в их рамках сформировано 55 укрупненных групп специальностей, внутри которых отражаются направления подготовки.

В этой связи возникли различные подходы к формированию общепрофессиональных компетенций. Так, Федеральные учебно-методические объединения, от которых Министерство образования и науки потребовало разработать общепрофессиональные компетенции, столкнулись с проблемой формирования общепрофессиональных компетенций по укрупненной группе специальностей. В этой связи было принято решение разрабатывать единые общепрофессиональные компетенции по направлениям. Инновацией является то, что профессиональные компетенции должны разрабатывать вузы самостоятельно, приводя их в соответствие с профессиональными стандартами, поскольку их перечень не отражен в усовершенствованных ФГОС.

Очевидно, что высшие образовательные учреждения, осваивая новую двухуровневую систему образования, только адаптировались к условиям компетентного подхода обучения, выпустив лишь 2 поколения бакалавров, как столкнулись с новой проблемой – самостоятельно разрабатывать профессиональные компетенции на основе принимаемых профессиональных стандартов, а также многочисленными иными проблемами, сопряженные с этим переходом. Слияние всех проблем может быть разрешено только на уровне вузов, и при этом необходимо избежать возникающий на этой почве антагонизм.

4.3. Методология формирования компетенций в системе высшего образования

Итак, введена категория «компетенция» как результат освоения основной образовательной программы, однако в Федеральном законе не прописано, что такое результаты освоения, но отражаются требования к освоению компетенций. В этой связи мы разделяем категории «компетенции» и «результаты обучения». Так, под компетенцией необходимо понимать цель образовательной программы, которая ориентирована на запрос современного рынка труда, а также на удовлетворение потребности личности. Безусловно, что цель-это нечто абстрактное, но вместе с тем эта доля абстракции должна измеряться и доказывать, что это существует. К результатам обучения необходимо отнести оценку достижения поставленной цели, т. е. оценку овладения этими компетенциями.

Итак, как уже было отмечено выше, с выходом Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования ++ вузам дается большая свобода действий по формированию всех компонентов образовательной программы, в этой связи во избежание ошибок вузам необходимо прийти к единству требований и принципов. Такое единство уже проявляется в универсальных компетенциях, их универсальность проявляется в том, что они едины для всех направлений подготовки. Эта унификация позволяет оптимизировать образовательный процесс, особенно в крупных вузах, где осуществляется подготовка по десяти и более направлениям. С одной стороны, встает вопрос о возможности размещения студентов в аудитории, но с другой стороны, решается вопрос о повышении эффективности образовательного процесса. Очевидно, что со снижением доли государственного финансирования и количества бюджетных мест, студенческие группы в вузах зачастую являются малочисленными и нерентабельными, т. к. преподавателей, занятых в обучении больше, чем самих обучаемых.

Таким образом, единство универсальных компетенций позволяет минимизировать трудовые затраты и, следуя принципу эффекта масштаба, повысить экономическую эффективность образования. С другой стороны, можно сказать, что такая унификация и, как следствие, «споточивание» студенческих групп различных направлений может привести к снижению учебной нагрузки, однако, надо помнить, что нормативно-правовыми документами регламентирован общий объем нагрузки – 900 часов, а каким образом будет наполняться эта

нагрузка и ее структура отдается на откуп вузов. Тем более надо помнить, что многоуровневая система образования предполагает большой объем самостоятельной работы студентов, где задача преподавателя заключается в контроле этой работы. Поэтому вполне справедливо, что большая доля в структуре нагрузки должна занимать не аудиторная работа, а проверка контрольных работ, рефератов, эссе, кейс-заданий и других форм контроля самостоятельной работы студентов, однако во многих вузах это на сегодняшний день так и не предусмотрено. Получается парадокс: с одной стороны, в связи с переходом на многоуровневое обучение преподавателям было дано распоряжение предусмотреть в рабочих учебных планах различные формы оценочных средств студентов, помимо традиционных контрольных и курсовых работ, и преподаватели откликнулись, разрабатывая эти фонды, а, с другой стороны, в учебной нагрузке не были предусмотрены часы на проверку этих оценочных средств. В этой связи вузам необходимо пересматривать Положение об учебной нагрузке и приводить ее в соответствие с новыми требованиями ФГОС.

Итак, цель обучения – это «способность» или «готовность» выпускника вуза применять полученные знание, умение, опыт деятельности и приобретенные социально-личностные качества в рамках усвоения образовательных программ, в дальнейшей трудовой деятельности и в общественной жизни. Однако эта цель не должна быть абстрактной, т. к. в определении любой цели есть доля абстракции, в этой связи нам необходимо эту долю абстракции уметь измерять, поскольку без измерения невозможно определить достижение этой цели. Именно компетенции являются результатом обучения, а значит, необходимо измерять освоение этих компетенций. На вопрос: «Формирует ли изучение дисциплины освоение компетенций?» нельзя ответить однозначно, поскольку сформулированные компетенции должны осваиваться в процессе реализации всего учебного плана, а не одной дисциплины путем различных средств.

В одном случае эти компетенции могут формироваться путем методов и технологий обучения, другие компетенции будут формироваться за рамками учебного плана, например, различных внеучебных воспитательных мероприятий, что также является частью образовательной программы, поскольку образовательная программа – это не только учебный план, она включает, как образовательный процесс, так и деятельность студенческого социума вне образовательного процесса, где также происходит формирование компетенций. В этой связи встает

вопрос о центре достижения: «Можно ли проверить достижение компетенций только с помощью проведения итоговой государственной аттестации?», как это прописано в Федеральном государственном образовательном стандарте. Измерение компетенций должно проходить при использовании разных средств и различных подходов. Более того, зачастую, только после того, как сформирована одна компетенция или ее частичное формирование может происходить освоение и формировании другой компетенции. Следовательно, с помощью такой логически выверенной теоретической модели может происходить освоение компетенций.

Вместе с тем когда встает задача формулирования компетенций, необходимо понимать, отчего отталкиваться, что будет являться отправным моментом при ее формировании. Ибо, в рамках перехода на компетентностный подход, на начальной стадии того перехода, были сформированы два вида компетенций: общекультурные и профессиональные. При этом общекультурные компетенции могли быть разработаны самостоятельно учебно-методическим объединением, и профессиональные должен продиктовать рынок труда. Однако в установленный срок общекультурные компетенции были сформулированы, тогда как рынок труда ничего не дал. Уже тогда встал вопрос о принципах формулирования компетенций и системности их формирования. Отправной точкой для их формулирования явилось определение видов деятельности, затем обоснование задач, которые необходимо достигнуть при осуществлении этих видов деятельности. Однако дифференцируя по уровням высшего образования, столкнулись с тем, что виды деятельности бакалавриата совпадают с видами деятельности магистратуры в рамках одного направления подготовки, что вполне логично. В этой связи необходимо предусмотреть различные задачи на разных уровнях высшего образования, так в рамках одного вида деятельности, например, педагогической, задачи в бакалавриате могут быть одни, на уровне магистратуры-другие, а в аспирантуре-третьи, поскольку аспирант занимается только подготовкой к научно-педагогической деятельности. Следовательно, исходя из задач, можно формулировать ту или иную способность, т. е. компетенцию, и, как следствие, уже формулировать, что необходимо знать и что необходимо выполнять для освоения этой компетенции. Таким образом, очевидна взаимосвязь цели обучения с результатами обучения, что и подлежит измерению и оцениванию.

Следовательно, формулировка компетенций исходит из формулировок задач, при этом задачи могут быть как точечными, так и обобщенными, тогда как компетенции могут быть сформулированы при достижении тех или иных задач. Задачи при этом могут быть сформулированы по-разному, поскольку исходят из умозаключения разных мнений, тогда как компетенции должны быть едиными. Очевидно, что модель формирования компетенций в высшем образовании достаточно сложный процесс и отчасти является неким замкнутым кругом между категориями: «компетенции», «задачи» и «виды деятельности», представленными на рис. 4.6.

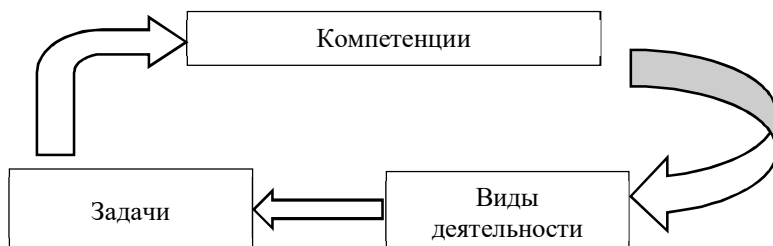


Рис. 4.6. Модель взаимосвязи категорий «компетенции», «задачи» и «виды деятельности»

Очевидно, что компетенции образовательной программы должны формироваться на базе дисциплин и видов деятельности, отражаемые в учебном плане. Методология формирования компетенции, как правило, является цикличным на период освоения всей программы обучения, и оценка компетенций осуществляется на разных этапах реализации учебного плана. Виды деятельности для бакалавриата могут быть едиными, но задачи должны быть разными для каждого направления. Таким образом, только после того, как сформулированы виды деятельности и задачи, можно начинать формировать наименование компетенций, поскольку формулировка компетенций исходит из формулировки задач. Только в этой логической взаимосвязи отслеживается эффективность реализации компетенций.

В настоящее время возникает сложность именно в формулировании компетенций. Одни компетенции должны формулироваться путем средств и технологий, другие – в рамках социальных мероприятий, т. е. за границей учебного плана, и такое формирование компетенции должно происходить на протяжении всей образовательной программы.

Обратимся к взаимосвязи таких Федеральных государственных образовательных стандартов, таких как ФГОС III и ФГОС III+. Так ФГОС прописывает общекультурные компетенции, общепрофессиональные и профессиональные, и проецируя, таким образом, на необходимые результаты обучения в виде знаний, умений и навыков, формируется модель выпускника. Встает вопрос: «Как обеспечить получение этих знаний, умений и навыков?», т. е. через получение компетенций студент должен получить эти знания, умения и навыки работы, поскольку именно эти компоненты результатов обучения являются измеримыми. Следовательно, именно эти компоненты необходимо измерять в результате освоения дисциплин и модулей, предусмотренных в учебном плане, а именно фондов оценочных средств, отражаемых в учебно-методическом обеспечении дисциплины или модуля. Таким образом, очевидна цепочка, которая увязывает все части образовательного процесса. Модель формирования компетенций в образовательном процессе представлено на рис. 4.7.

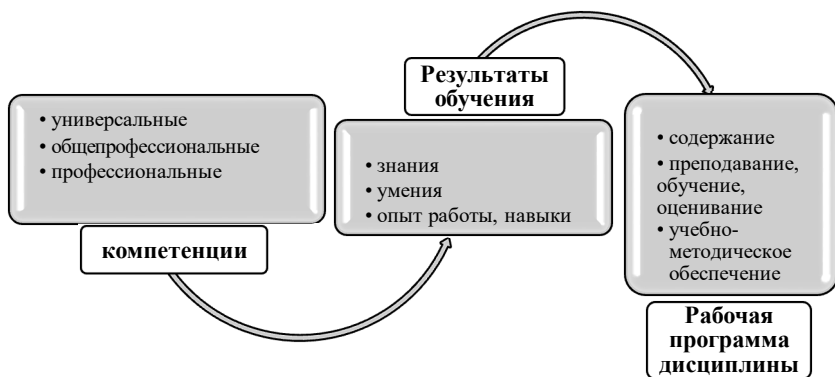


Рис. 4.7. Модель формирования компетенций в образовательном процессе в соответствии с выходом ФГОС ВО III ++

Необходимо отметить, что при сложности модели представленная цепочка увязывает образовательный процесс комплексно. Как это необходимо реализовывать? Например, был проведен опрос 100 преподавателей направлений «Экономика» и «Менеджмент», находящихся в одной профессиональной группе [31, с. 10]. Преподаватели увидели цели и в меру своего восприятия стали их трактовать, как след-

ствие, получили общее видение, которое необходимо систематизировать. В результате получили по 120 результатов обучения при проявлении одной компетенции, следовательно, необходимо проникать в результаты обучения.

В виду вышесказанного, встает вопрос в каких дисциплинах необходимо формировать необходимые знания, умения и навыки, если раньше обязательные дисциплины четко прописывались в Государственных образовательных стандартах, то в ФГОС не прописано количество и наименование необходимых дисциплин. При этом формирование дисциплин вузами в учебном плане должно базироваться не на подходе «сохранить учебную нагрузку для себя», а на подходе, учитывающем изменение ситуации в рамках многоуровневой системы высшего образования, т. е. необходимо учитывать тот факт, что в магистратуру пришли студенты с уже освоенными определенными компетенциями. Именно освоенные компетенции должны лежать в основе рабочих программ дисциплин. Следовательно, именно процесс формирования наименования дисциплин будет давать ответ на данный вопрос. Таким образом, формулирование компетенции в образовательном процессе в соответствии с ФГОС ВО III++ представлено на рис. 4.8.

Такая формулировка позволяет охватить универсальные компетенции, отражаемые в ФГОС ВО III++, как отражение ожидания современного общества по социально-личностному позиционированию в нем выпускника образовательной программы высшего образования соответствующего уровня и потенциальной готовности его к самореализации и саморазвитию, т. е. их формирование направлено на социализацию человека в обществе.

Общепрофессиональные компетенции отражают запросы рынка труда (в одной или нескольких смежных профессиональных областях) в части владения выпускником образовательной программы основами профессиональной деятельности с учетом ее динамического развития и потенциальной готовности к профессиональному росту. Очевидно, что при формировании общепрофессиональных компетенций студента не готовят к конкретному виду деятельности, его готовят к динамике профессионального роста и профессиональному развитию, поскольку настоящие Федеральные государственные образовательные стандарты описывают существующие требования рынка труда и не могут спрогнозировать изменение их через 4–5 лет.

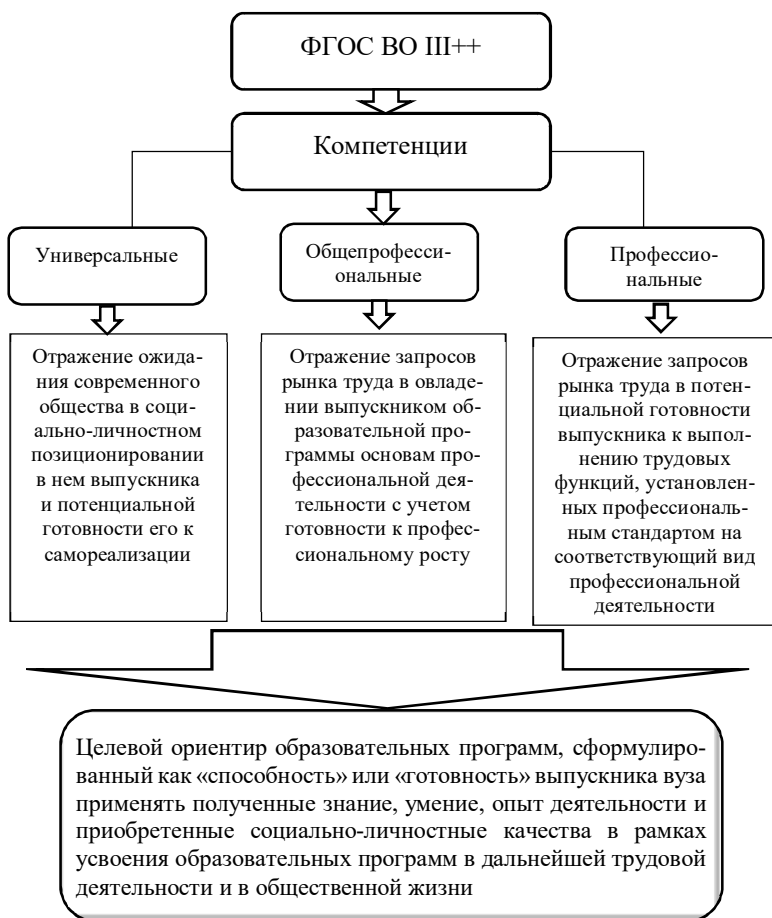


Рис. 4.8. Формулирование компетенции в образовательном процессе в соответствии с ФГОС ВО III++

Профессиональные компетенции отражают запросы рынка труда в части потенциальной готовности выпускника образовательной программы к выполнению задач профессиональной деятельности в рамках определенного вида профессиональной деятельности в конкретной профессиональной области (или в секторе профессиональной области), в том числе, потенциальной готовности выпускника к выполнению трудовых функций соответствующего уровня квалификации, не

требующих опыта работы или дополнительного профессионального образования, установленных профессиональным стандартом на соответствующий вид профессиональной деятельности (при наличии).

Очевидно, из данных определений, что задача системы высшего образования не в подготовке выпускника к конкретному виду деятельности, а к профессиональному развитию и профессиональному росту. Этот тезис обусловлен тем фактом, что образовательная программа первого уровня высшего образования имеет продолжительность 4–5 лет, и в силу наличия долгосрочного периода обучения, предложение на рынке труда является более инертной составляющей, тогда как спрос, как более динамичная компонента рынка труда, может за этот период измениться и предъявить иные требования к выпускникам.

Вместе с тем реальная практика трудоустройства показывает, что на собеседовании с работодателем, его, прежде всего, интересует первично умение работать в команде, коммуникабельность, а это и есть универсальные компетенции, которые не относятся к конкретной профессиональной деятельности на рынке труда. Таким образом, вновь парадоксальная ситуация: вузы в результате итоговой государственной аттестации проверяют выпускника на освоение общепрофессиональных и профессиональных компетенций, не уделяя внимание общекультурным (универсальным), тогда как работодателей, в первую очередь, интересует наличие у выпускников именно этих универсальных компетенций. Сами же профессиональные компетенции работодателем оцениваются на втором этапе собеседования, кроме того, сами работодатели утверждают, что для них не нужен специалист для конкретного рабочего места, поскольку сами этому научат в процессе работы. Таким образом, рынок труда в лице работодателей заявляет, обращаясь к вузам: «Вы дайте студентам необходимые теоретические знания в вопросах профессиональной деятельности, умения мы сами привьем, а за владения даже не беритесь!», т. е. преимущественно от работодателей требуется лишь способность осваивать.

Классификация всех компетенций и их формирование на определенном уровне подготовки представлено на рис. 4.9.

Из рисунка очевидно, что общепрофессиональные компетенции формируются для области образования, и только затем их формирование осуществляется на уровне направления подготовки, включая профессиональные компетенции. Так общепрофессиональные формируются на уровне укрупненных групп специального направления, профессиональные – для направления подготовки, профессиональные специальные – только в рамках направленности.

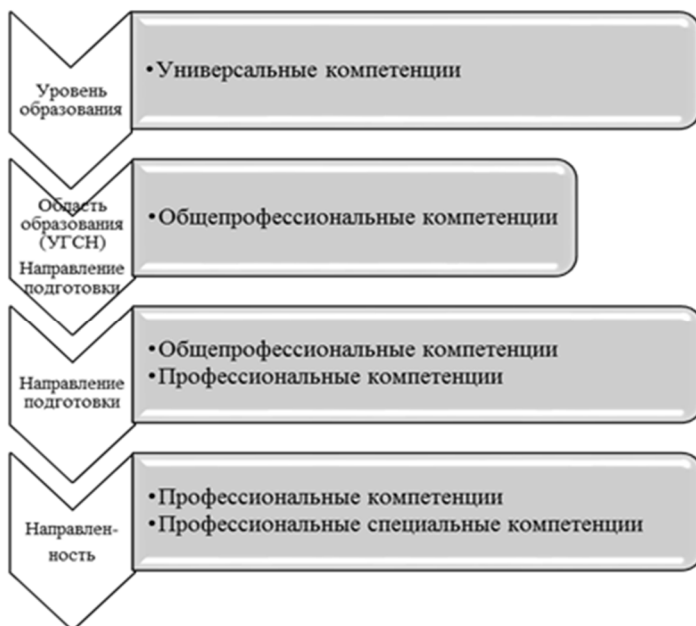


Рис. 4.9. Система формирования компетенций в многоуровневой системе высшего образования

Эта система может варьироваться в зависимости от существующей структуры, и такая жесткая унификация необходима для сведения воедино разных принципов и критериев образования.

Поскольку в 2003 году мы подписали соглашение о вхождении в Болонскую систему образования, несмотря на то, что в 2009 году данный процесс прекратил свое существование, но вектор создания единого образовательного пространства сохранился. Россия это членство сохранила, процессы эти продолжаются, поэтому сегодня необходимо отследить сопоставимость компетенций ФГОС ВО и Европейского подхода (см. табл. 4.2).

Таблица 4.2

Сравнительная характеристика классификации компетенций в контексте ФГОС ВО и Европейского подхода

ФГОС ВО	Европейский подход
1. Универсальные компетенции	1. Общие компетенции
2. Общепрофессиональные компетенции	2. Профессиональные компетенции
3. Профессиональные компетенции	

Из таблицы очевидно, что, если в российской системе образования существуют три вида компетенций: универсальные, общепрофессиональные и профессиональные, то в европейской системе выделяют только два вида: общие и профессиональные компетенции.

В рамках Болонского процесса и единства образовательного пространства страны-участницы этого процесса встречаются, обсуждают деятельность на прошедшие два года, обмениваются образовательным опытом и формируют дальнейшие направления деятельности. Это обсуждение проведенной образовательной деятельности происходит озвучиванием Национальных докладов, которые формируются по единой структуре, в основе которой лежит сопоставление образовательного процесса в разных странах, их направления и развитие. Россия как участница в лице министра образования и науки также с 2003 года озвучивала раз в два года Национальные доклады, исключение составляет с 2009 по 2013 г., лишь в 2015 году министр образования и науки РФ вновь озвучил Национальный доклад на заседании, проходивший в Армении. Результаты обсуждения этого доклада показали, что многие категории рынка труда в России и Европе трактуются по-разному.

Так, один из призывов в российской системе высшего образования в рамках вступления в Болонский процесс, это ориентация на зарубежную систему образования, однако, если сравнить существующие уровни образования, то имеются различия. Сравнительная характеристика уровней высшего образования в контексте ФГОС ВО и Европейского подхода представлена в таблице 4.3.

Очевидно, что существуют различные модели многоуровневой системы высшего образования в соответствии с ФГОС ВО и Европейским подходом.

Таблица 4.3

**Сравнительная характеристика уровней высшего образования
в контексте ФГОС ВО и Европейского подхода**

<i>ФГОС ВО</i>	<i>Европейский подход</i>
1. Бакалавриат	1. Бакалавриат
2. Магистратура	2. Магистратура
3. Аспирантура	3. PhD

Так, в каждой стране свое понимание модели, так, во Франции система PhD совершенно отличается от требований, предъявляемых к российским кандидатским диссертациям. PhD – это степень, позволяющая трудоустроиться в системе высшего образования, при этом на эту должность распространяется статус государственного служащего в отличие от нашей страны, в которой образование и наука – это негосударственная служба, хотя имеет бюджетное финансирование. В составе требований к присвоению PhD находится предъявление профессиональной квалификационной комиссии перечня всех публикаций, проведенных исследований и разработок для получения разрешения трудоустроиться в высшем учебном заведении. Если в течение 5 лет лицо со степенью PhD не смогло трудоустроиться, то необходимо вновь идти на комиссию и получать разрешение. Такие же требования предъявляются к научным работникам.

Поскольку наши требования к получению ученой степени существенно отличаются от требований к присвоению PhD, т. к. российские требования сохраняют традиции еще советской системы высшего образования, где присвоение ученой степени осуществляется Высшей аттестационной комиссией, то пока договориться о единстве этих требований не представляется возможным. Большие дискуссии на сегодняшний день ведутся по поводу формирования профессиональных компетенций в аспирантуре. Была создана большая рабочая группа по модернизации аспирантуры, которая работала по направлениям, таким как финансовая модель аспирантуры и эффективность организации ее образовательного процесса. В настоящее время не решен важный вопрос: «Чем заканчивается аспирантура?». Несмотря на то, что действует государственный образовательный стандарт, который предъявляет требования к государственной итоговой аттестации, включающий государственный экзамен в форме научного доклада. Однако, вопрос о требованиях к научному докладу, о его структуре и сущности нигде не отражен. В этой связи допуск к защите происходит на основе научного доклада или на основании диссертационной работы? Если результатом является только диссертационная работа, тогда не принимается во внимание трехлетнее обучение педагогической направленности. Очевидно, что нельзя найти уникальное средство, которое может решить все проблемы, возникающие при реформировании системы образования.

Закрепление универсальных компетенций по уровням высшего образования в соответствии с ФГОС ВО ++ представлено в табл. 4.4.

Таблица 4.4

Закрепление универсальных компетенций по уровням высшего образования в соответствии с ФГОС ВО ++

<i>Категории</i>	<i>Бакалавриат</i>	<i>Магистратура</i>	<i>Аспирантура</i>
УК-1 Системное и критическое мышление	Способен осуществлять поиск, критический анализ информации и применять системный подход для решения поставленных задач	Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий	Способен критически и системно оценивать научные достижения в различных областях знаний, проводить оригинальные исследования, результаты которых обладают научной целостностью и новизной
УК-2 Разработка и реализация проектов	Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм и имеющихся ресурсов и ограничений	Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла	Способен разработать и реализовать научный проект и программу исследований, в том числе в условиях неопределенности
УК-3 Командная работа и лидерство	Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовать свою роль в команде	Способен организовать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели	Способен управлять человеческими ресурсами на основе принципов адаптации, развития и мотивации сотрудников

Продолжение табл. 4.4

<i>Категории</i>	<i>Бакалавриат</i>	<i>Магистратура</i>	<i>Аспирантура</i>
УК-4 Коммуникация	Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном и иностранном(-ых) языках	Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия	Способен организовать и осуществлять научную коммуникацию с целью апробации и продвижения новых результатов исследований в интересах развития общества, основанного на знаниях
УК-5 Межкультурное взаимодействие	Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах	Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия	
УК-6 Самоорганизация и саморазвитие (в т. ч. здоровьесбережение)	Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни	Способен определить и реализовать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки	Способен планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития, включая задачи изменения карьерной и исследовательской траектории

Окончание табл. 4.4

<i>Категории</i>	<i>Бакалавриат</i>	<i>Магистратура</i>	<i>Аспирантура</i>
	Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности		
УК-7 Безопасность жизнедеятельности	Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций		

Очевидно, что каждая категория компетенций по-разному трактуется на определенном уровне высшего образования. Так, такая категория универсальной компетенции как системное и критическое мышление в бакалавриате означает, как способность осуществлять поиск, критический анализ информации и применять системный подход для решения поставленных задач; в магистратуре – осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий; аспирантуре – критически и системно оценивать научные достижения в различных областях знаний, проводить оригинальные исследования, результаты которых обладают научной целостностью и новизной. Очевиден определенный прирост в динамике уровней образования одной и той же компетенции.

Такая преемственность необходима и в случае, когда в магистратуру одного направления приходит студент, окончивший бакалавриат другого направления. Так, уместно будет сказать, что в магистратуру направления «Управление персоналом» приходят студенты и с медицинским образованием, и инженерным образованием. В этом случае универсальные компетенции и раскрывают свою унификацию, остается только при входе проверить наличие освоения этой компетенции на бакалаврском уровне. Что касается необходимого уровня общепрофессиональных и профессиональных компетенций при поступлении на другое направление следующего уровня высшего образования, то их освоение может быть самостоятельным, поскольку это Законом об образовании допускается. Вокруг этих проблем сегодня ведутся дискуссии, и уже очевидным становится, что ни о каком монопродвижении не может быть и речи в рамках создания единого образовательного пространства.

Поскольку освоение компетенций должны быть измеримы, то это измерение осуществляется через результаты обучения. Так, под результатами обучения понимается то, что студент должен делать, т. е. может продемонстрировать по окончании программы (модуля, дисциплины). Очевидно, что результаты обучения должны быть измеряемы, поскольку именно они оцениваются в итоге, а также результаты обучения каждого модуля (дисциплины) должны соотноситься с образовательными результатами соответственно программы (модуля). Пирамида иерархии результатов обучения представлена на рис. 4.10.

Очевидно, что в отличие от компетенций, которые формулируются как некая цель, главным требованием для результатов обучения является их измеримость. При этом они должны быть не просто измеримы, а измеримы дифференцированно, т. е. не просто измерить, знают

или не знают, умеют или не умеют, а в системе образования необходимо получать ответ на вопрос: «Как он знает?». Следовательно, необходимы критериальные минимальные и максимальные нормы этих знаний, умений и навыков, при этом устанавливая максимальные критерии, необходимо учитывать, что может получить студент при определенном старании, осваивая данную программу.



Рис. 4.10. Пирамида иерархии результатов обучения

В этой связи, для того, чтобы выстроить логическую образовательную программу, необходимо учитывать соотношение каждой единицы обучения (темы) с результатами обучения, т. е. четко понимать, для чего появляется та или иная тема, или та или иная дисциплина в учебном плане, на какой результат обучения направлена тема или дисциплина.

Таким образом, иерархия этих результатов обучения всей программы обучения, а затем выстраивание ее для каждого последующего уровня, с одной стороны, дает представление об их логической взаимосвязи, а с другой стороны, отражает, для чего каждая программа существует.

Так, в составе типичных ошибок вузов при формировании образовательных программ можно отметить следующие:

- результаты обучения никак не связаны с целями, задачами программы;

- при описании результатов обучения говорят об обучении, а не представлении результатов;
- используются такие глаголы как «понимать», «изучать»;
- используются длинные сложные предложения при формулировании результатов обучения;
- в описании программы дается слишком много результатов обучения.

Отсутствие взаимосвязи результатов обучения с целями и задачами программы обусловлено тем, что вузам спустили компетенции, а их реализация в конкретной дисциплине трактовалась самостоятельно. Типичной ошибкой является и то, что при формулировании результатов обучения часто прописывают некий процесс, тогда как результат обучения – это то, что он получил или должен получить, какой объем знаний или какие умения, которые подлежат измерению. Так, использование глагола «изучать» подразумевает некий процесс, и проверить этот процесс, изучал или не изучал, не является результатом обучения. Также и использование глагола «понимать» невозможно измерить, поскольку нет критерия для этого измерения.

Итак, если под измерением понимается критерий некого объема усвоенных знаний и умений, то встает вопрос об их критериальном количестве. Так, в составе типичных ошибок указывается, что дается слишком много результатов обучения, однако можно и сказать, что «слишком мало» – это тоже не есть хорошо, потому что нет критерия о количестве этих результатов обучения. Это касается и в определении нормы количества осваиваемых знаний и умений, такой нормы нет, что приводит к парадоксальной ситуации. Однако прийти к определенному критерию необходимого количества возможно лишь после того, как будет определен, посредством какого инструмента можно это измерить.

Учитывая вышесказанное, необходимо сформулировать следующие требования к формулированию результатов обучения:

- соответствие целям и задачам программы;
- результаты обучения – это не список пожеланий по отношению к студенту, а программа заданных требований к студентам и преподавателям;
- описание результатов обучения программы начинается глаголом действия;
- использование только конкретных глаголов: «знает», «умеет применять», «может определять» и т. д.;
- наличие небольшого списка самых важных результатов обучения в пределах 5–10 единиц.

Таким образом, работа на результаты обучения для преподавателя – принятие решений о том, что нужно давать студентам на определенном отрезке времени, учитывая ограниченность человеческих, финансовых, материальных ресурсов и времени.

Эта система получается достаточно сложная и имеет вид матрицы взаимосвязи компетенций и результатов обучения. Взаимосвязь компетенций и результатов обучения представлено в табл. 4.5.

Таблица 4.5

Взаимосвязь компетенций и результатов обучения

	PO1	PO2	PO3	...	PO _n
K1	x	x			x
K2			x	x	x
K3	x		x		
...		x		x	x
...	x		x		
K _n		x	x	x	

Очевидно, что один и тот же результат обучения может лежать в основе разных компетенций. Таким образом, можем свидетельствовать о модели унификации, которая сводит воедино требования работодателей и системы образования, так, если для потребителя непонятен язык компетенций, то такая модель позволяет говорить на языке результатов обучения.

Таким образом, данная модель на языке разных потребителей позволяет описать модель выпускника. Важным при этом является спроецировать и увязать компетенции и результаты обучения таким образом, чтобы они получили точки соприкосновения. Очевидно, что если ни в одной из компетенций не лежит нужный результат обучения, то такая компетенция не нужна вообще, т. е. если преподаватель дает какие-то знания, то это не значит, что они нужны выпускнику, если результат этих знаний не был отражен в результатах обучения с позиции потребителя, а такая ситуация в вузах имеет место быть. С другой стороны, не должно быть такой ситуации, что заявлено в качестве цели овладение определенной компетенции, однако ни один результат обучения не вышел на достижение этой компетенции. Поэтому такая декомпозиция и дает взаимосвязь компетенций и результатов обучения.

Такая модель позволяет проанализировать необходимость тех или иных существующих дисциплин, которые должны быть сформированы и направлены на заведомо сформированные результаты обучения.

Таким образом, индикаторы – показатели достижения компетенций выпускниками должны отражаться в карте компетенций (см. табл. 4.6).

Таблица 4.6

Карта универсальных компетенции в категории

<i>Макроиндикатор (характерное действие индивида), код</i>	<i>Индикаторы (показатели) достижения универсальных компетенций выпускниками разных уровней высшего образования, коды</i>			<i>Комментарии</i>
	<i>Бакалавриат компетенция</i>	<i>Магистратура компетенция</i>	<i>Аспирантура компетенция</i>	

Таким образом, сформулированы конкретные действия при формулировании результатов обучения. Однако, как следствие, возникают следующие вопросы, во-первых, что человек должен уметь, чтобы эти действия выполнять, и, во-вторых, является ли это действие фактом владения? В этой связи необходимо определить, что он должен уметь для овладения, а также, что он должен знать, для того, чтобы уметь. Очевидно, что одно и то же знание может лежать в основе разных умений, которые, в свою очередь, могут быть спроецированы к разным макроиндикаторам.

Необходимые средства оценивания результатов обучения должны отражаться в паспорте компетенции (см. табл. 4.7).

Таблица 4.7

Паспорт компетенции

<i>Индикатор-показатель достижения компетенции выпускника программы бакалавриата, код</i>	<i>Планируемые результаты обучения, коды</i>	<i>Рекомендуемые средства достижения результата обучения в программе бакалавриата</i>	<i>Рекомендуемые средства оценивания результата обучения в программе бакалавриата</i>		
			<i>Вид аттестации обучающегося (текущий контроль, промежуточная аттестация, государственная итоговая аттестация – ГИА)</i>	<i>Вид оценочных средств</i>	<i>Шкала и критерии оценивания</i>

Такой паспорт компетенций отражает взаимосвязь первых двух граф таблицы: индикатора (показателя) достижения компетенции выпускника и планируемых результатов обучения, которые выходят из каждой компетенции. Далее встает вопрос: «Как обеспечить и оценить этот результат обучения?». Как видно из представленной таблицы, осуществляется это посредством аттестации обучающегося, оценочных средств и шкалы и критериев оценивания, которые, в свою очередь, и будут проявляться в содержании дисциплин, практик, НИР или ИГА (см. табл. 4.8).

Очевиден системный подход, отраженный в карте и паспорте компетенций, и их тесной взаимосвязи. Так, если при формировании паспорта будут очевидны какие-то неучтенные результаты обучения, то необходимо возвращаться к карте и иным первичным документам для устранения этого недостатка. Такое движение «по спирали» позволит систематизировать всю образовательную программу, где главными связками этой системы являются компетенции и результаты обучения.

Поэтому от того, насколько качественно мы опишем модель выпускника в декомпозиции «компетенции-результаты обучения», и будет зависеть эффективность процесса образования.

Таблица 4.8

**Как обеспечить возможность получения / достижения
заявленных компетенций**

<i>Компетенция</i>	<i>Содержание</i>	<i>Дисциплина</i>	<i>Практика</i>	<i>НИР</i>	<i>ИГА</i>
Знания	Z1	X		X	
	Z2	X	X		X
	Z3				
	Z4	X	X		X
	Z5		X	X	
Умения	Y1	X	X		
	Y2		X	X	X
	Y3	X	X	X	
	Y4			X	
	Y5				X

Очевидно, что только при правильном формулировании результатов обучения, можно констатировать об усвоении необходимых компетенций. Это становится важным на этапе, где особая роль системы высшего образования и его ответственность возлагается при формулировании профессиональных компетенций и приведения их в соответствии с требованиями работодателей, отраженных в профессиональных стандартах. Исследования по интеграции образовательных и профессиональных стандартов в России в парадигме реформирования системы классификаций профессий будет рассмотрено в следующей главе.

4.4. От компетенций к построению образовательных структур для формирования модели выпускника высшего образования

Вхождение России в Европейское образовательное пространство обусловило ряд противоречий в части того, что каждая из европейских стран имела свою «систему координат» в системе высшего образования, тогда как рынок труда является единым для всех. Безусловно, в Болонском процессе, как и любом ином процессе, можно найти позитивные и негативные стороны. Так, противники данного процесса ратовали за то, что вузы при реализации его потеряют традиционные дисциплины. Однако, когда дошли до точки неприятия, сторонники Болонского процесса заявляли, что единство образовательного процесса отнюдь не означает единство образовательных дисциплин. В странах-участниках Болонского процесса никогда не существовало единообразия типовых учебных планов, вместе с тем необходимо было выработать единый язык понимания существующей образовательной программы. Например, как сформировать мобильного студента, чтобы, к примеру, он смог в рамках единого образовательного пространства беспрепятственно перейти из Немецкого университета на следующий курс в г. Сорбона, и проучившись там год или два, смог вернуться обратно, т. е. как обеспечить единство образовательных программ. Поскольку единство рабочих планов всех европейских вузов обеспечить невозможно, то пришли к противоречию названий дисциплин. Как следствие, возникла необходимость, что должны обозначаться не названия дисциплин, а результаты обучения. Именно результат обучения должен явиться тем «единым языком понимания» и обеспечить мобильность студентов как будущей рабочей силы.

Однако, если идеологически это можно обеспечить, то вся инфраструктура системы высшего российского образования еще к этому

не готова, поскольку, если студент из России на год перешел на обучение в другой иностранный вуз, то финансирование за ним «не тянется», как следствие, в одном вузе происходит перерасход средств на обучение в виду отсутствия компенсации, в другом – неиспользование выделенных средств.

Тем не менее необходимо искать пути выхода и в этом направлении, одним из которых является построение системы «Настройка образовательных структур» («Tuning of educational structures»). Исходя из названия, это является не унификацией, а настройкой образовательных структур, как реализацией методологических принципов европейского образования в российских вузах. В 2012 году в г. Брюссель проходила международная конференция, посвященная «Tuning of educational structures», которая называлась «Tuning on the work», поскольку эта методология вначале охватывала только Болонский процесс, а затем вышла за пределы, и обсуждалось внедрение системы «Tuning» в Азии, Южной Африке и др. странах. Самое интересное, что когда члены всех стран, выпускающих к примеру менеджеров, собрались за круглым столом и показали документ «Reference points» («ключевые ориентиры»), являющийся аналогом нашего образовательного стандарта, и представили результаты обучения, оказалось, что языком компетенций все говорили на одном языке. При этом понимание на языке предметов – разное, а на языке компетенций, т. е. что должен знать и уметь выпускник – едино, поскольку к бакалавру-менеджеру предъявлялись во всех странах одинаковые результаты обучения. Несмотря на то, что одни обучают этому 3 года, другие – 4 года, одни на формирование этой компетенции отводят 72 ЗЕТА, другие – 108 ЗЕТ, язык компетенций и их проецирование на результаты обучения является едиными и легко понимаемыми во всех странах.

Необходимо отметить, что «Reference points» [79] носит рекомендательный характер, в отличие от Российского образовательного стандарта. Вместе с тем структура «Reference points» отличается от ФГОС ВО тем, что в п.6. отражается «Преподавание, обучение и оценивание», чего нет в образовательных стандартах, где акценты делаются на «лозунгах», задачах и ресурсном обеспечении, тогда как в «Reference points» останавливаются на сути, т. е. как необходимо преподавать, обучать и оценивать, а также на взаимосвязи этих элементов. Таким образом, анализ «Reference points» и ФГОС ВО позволяет найти болевые точки.

При реализации образовательных программ организацией, осуществляющей образовательную деятельность, может применяться

форма образовательной деятельности, основанная на модульном принципе представления содержания образовательной программы, построения учебных планов, использовании соответствующих образовательных технологий. Для определения структуры профессиональных образовательных программ и трудоемкости их освоения может применяться система зачетных единиц. Данная идея сформировалась, благодаря системе «Tuning». Механизм формирования образовательных программ в системе «Настройка образовательных структур» («Tuning of educational structures») на основе компетенций представлено на рис. 4.11. Очевидно, что компетенция измеряется ожидаемым результатом обучения, который формируется на уровне дисциплины или модуля, после чего встает задача оценить трудозатраты на освоение и оценивание трудоемкости, отводимой на освоение данного результата обучения.

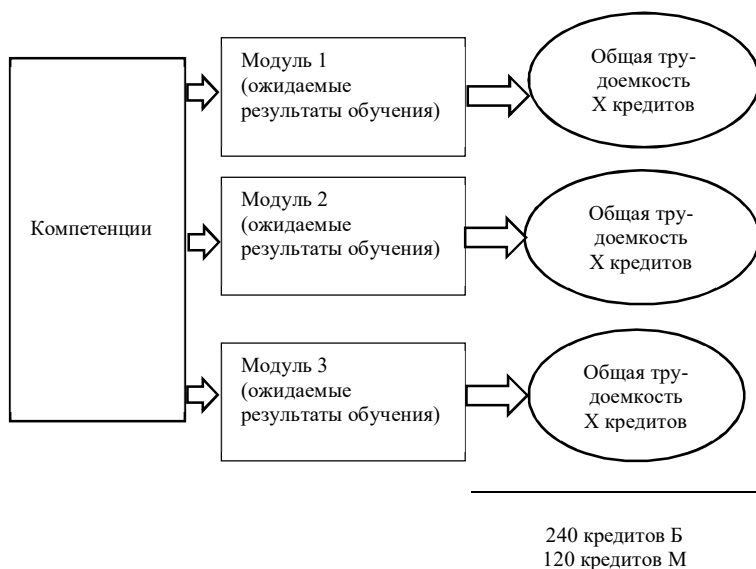


Рис. 4.11. От компетенций к формированию образовательных программ в системе «Настройка образовательных структур» («Tuning of educational structures»)

Логика данного механизма достаточно проста и понятна. Вместе с тем возникает вопрос о том, что понимается под категорией «модуль», поскольку результаты проводимого мониторинга показали, что единого понятийного аппарата не выработано. Так, одни под модулем понимали часть дисциплины, другие под данной категорией понимали организационную структуру в виде семестра или триместра. Если рассматривать данную категорию с позиции системы «Tuning», то под модулем понимается некая триада его критериев. Во-первых, модуль – это ядро образовательной программы, во-вторых, при этом целью является освоение одной или несколько взаимосвязанных компетенций, в-третьих, все модули объединены в целостный и логически взаимосвязанный комплекс. Вместе с тем под целостным и логически взаимосвязанным комплексом понимается не арифметическая, а алгебраическая сумма модулей, т. е. имеется интегральный синергетический эффект.

Безусловно, что данные модули могут быть разными, и это право образовательной программы создать для себя, что будет формироваться в результате унификации модулей. Необходимо выделить следующие типы модулей: 1) основной тип, являющийся ядром программы; 2) поддерживающий, при котором освоение этих модулей необходимо для освоения основных модулей, т. е. ядра программы; 3) переносящий знания на практику; 4) непрофилирующий, т. е. необязательный. Внутри каждого представленного типа модулей можно выделить и его подтипы, но необходимо следовать принципу объединения и понимания унификации компетенций, на формирование которой и направлен данный модуль.

Можно следовать и другому принципу, в соответствии с которым может быть произведено формирование модуля, например, вначале базового уровня модуля (введение в предмет), затем углубленный, продвинутый и специализированный уровень (углубление знаний и опыта в специальной области). Выбор принципа при формировании модулей – право вуза, при этом сам процесс формирования модуля направлен не на модуль, ради модуля, а с целью получения положительного эффекта образовательного процесса. Для этого необходимо увязать модули и компетенции (см. табл. 4.9).

Данная матрица показывает, что один модуль может быть направлен на формирование одной или нескольких компетенций, равно как и одна компетенция может быть сформирована несколькими модулями.

Таблица 4.9

Матрица взаимосвязи модулей и компетенций

	Компетенция 1	Компетенция 2	Компетенция ...	Компетенция N
Модуль 1	X		X	
Модуль 2		X		
Модуль ...		X		X
Модуль N	X			X

Именно такая взаимосвязь может дать ответ на вопрос, для чего эти модули сформированы. Так, если при формировании матрицы оказался какой-либо модуль пустым, то это означает, что он не формирует необходимую компетенцию, и, как следствие, не является необходимым, а также дисциплина, включающая в данный модуль. Если оказалась компетенция с пустой ячейкой, это означает, что ожидаемый результат обучения не формируется ни одним из указанных модулей. Вместе с тем, включая дополнительный модуль, необходимо помнить, что формирование происходит в условиях ограниченных ресурсов трудоемкости в объеме 120 или 240 зачетных единиц, поэтому вводя дополнительный модуль, тем самым снижается объем часов на усвоение другого модуля, а значит, соответствующего результата обучения и компетенции.

Поэтому данный процесс сводится к нахождению баланса между всеми элементами образовательного процесса. Так, если модули увязаны с компетенциями, то, безусловно, это требует такой же взаимосвязи модулей и результатов обучения (см. табл. 4.10).

Очевидно, наличие такого системного подхода также позволяет дать ответ на вопрос, какие дисциплины необходимо отнести к обязательным, а какие отнести к дисциплинам по выбору, следуя ФГОС ВО, который гласит, что последних должно быть не менее 30 % от общей трудоемкости образовательной программы. Как показывает практика, часто в дисциплины по выбору вузы ставят пару дисциплин, направленных на формирование разных компетенций.

Таблица 4.10

Матрица взаимосвязи модулей и образовательных результатов

	<i>Образова- тельный результат 1</i>	<i>Образова- тельный результат 2</i>	<i>Образова- тельный результат ...</i>	<i>Образова- тельный результат N</i>
Модуль 1	X		X	
Модуль 2		X		
Модуль ...		X		X
Модуль N	X			X

Такая матрица взаимосвязей позволяет логично подходить к формированию дисциплин по выбору. Так, если из матрицы очевидно, что на данный результат обучения направлен лишь один модуль, то данная дисциплина или модуль будут являться обязательными. Если на формирование данного результата обучения направлены два и более модулей, то, это приводит к размышлению «Зачем формировать одну и ту же компетенцию, одни и те же знания и умения на разных предметных полях?». В этой связи, очевидно, скорее всего, эти модули или дисциплины и будут являться дисциплинами по выбору, причем обе они будут формировать одну и ту же компетенцию, лишь право выбора модуля или дисциплины будет оставаться за самим студентом, что и прописано в ФГОС ВО. Однако, такая матрица взаимосвязи лишь является объективным инструментом для принятия решения, а не самим готовым принятием решения.

В конечном счете, такая системность всех элементов образовательного процесса построена на формулировании той благой первичной цели – модели выпускника, именно она лежит в основе всех взаимосвязей. В настоящее время ситуация обратная, где преимущественно основополагающим при разработке образовательных программ является профессорско-преподавательский состав с их разработанными учебными курсами, поэтому при формировании образовательной программы и учебных планов исходят из того, чтобы обеспечить их нагрузкой с их традиционными дисциплинами.

В этой связи под управлением эффективностью профессорско-преподавательским составом понимается, прежде всего, качество подготовки ожидаемой модели выпускника. Так, если традиционные дисциплины преподавателя вдруг не формируют необходимую компетенцию будущего выпускника, то преподавателю необходимо дать возможность для подготовки учебного курса, направленного на формиро-

вание определенного результата обучения. В этом и заключается процесс управления качеством, который отнюдь не проявляется в процессе увольнения «ненужных» преподавателей как показывают сегодняшние реалии. На сегодняшний день это одна из проблем вузов, и от этой реальности уходить нельзя.

Переход на оценку трудоемкости в зачетных единицах, как уже было сказано выше, происходил в рамках Болонского процесса, поскольку в рамках формирования единого образовательного пространства стояла проблема соизмеримости и понимания единого эквивалента измерения трудозатрат на освоение студентами частей образовательной программы или ее в целом, иными словами встала необходимость единой шкалы измерения продукта системы образования.

Система зачетных единиц – это эквивалент системы Европейской системы взаимозачетов и накопления кредитов (ECTS), которая появилась на 10 лет раньше, чем был институционализирован Болонский процесс. Очевидно, что эта необходимость в едином эквиваленте возникла раньше самого Болонского процесса, поскольку разные системы различных европейских стран уже столкнулись с процессом мобильности студентов, при котором необходимо было осуществлять взаимозачеты, поэтому на этой базе и была сформирована эта система ECTS, которая, в свою очередь, относится и к российской системе зачетных единиц.

Европейская система взаимозачетов кредитов была введена в 1989 г. в рамках проекта «Эразмус» (Erasmus), который позднее стал частью более широкого образовательного проекта «Сократ» (Socrates programme). ECTS основана на оценке нагрузки студента, необходимой для достижения целей программы обучения. Цели определяются как совокупность уровня знаний и навыков (компетентностей), полученных студентом в процессе обучения. Кредиты в ECTS могут быть получены только после выполнения необходимой работы и оценки достигнутых результатов обучения, т. е. система ECTS оценивает не преподавательскую нагрузку, а, прежде всего, нагрузку студента. Нагрузка студента – это реальное время, необходимое для выполнения всех запланированных видов учебной деятельности: посещение лекций, семинаров, лабораторных занятий, самостоятельная работа, подготовка проектов, диссертации, сдача экзаменов и т. п. Таким образом, расставляя трудоемкость по дисциплинам и модулям, оценивается трудоемкость студента, при чем эта нагрузка четко коррелируется с тем, что нужно для того, чтобы освоить программу обучения и достичь

цели. Согласно вышеизложенному, цель обучения – это освоение студентом компетенций и результатов обучения. Следовательно, все образовательные компоненты сведены в единое целое. Кредиты распределены по всем компонентам учебной программы и отражают количество работы по каждому компоненту. Эти кредиты начисляются только после выполнения всей необходимой работы студента.

Однако, когда российская система образования перешла на систему оценивания в зачетных единицах, получали, что студент освоил, например, 3,2 зачетных единиц, т. е. на «удовлетворительно», как констатировали преподаватели. Вместе с тем необходимо подчеркнуть, что эти системы оценок здесь не взаимосвязаны, ибо перевод оценки знаний и умений в пятибалльной шкале – это иная шкала оценивания здесь, скорее всего, оценка качества освоения, которая никак не связана с зачетными единицами. Так, если студент получил аттестацию, не важно на «отлично» или «удовлетворительно», то необходимо считать, что он освоил эти зачетные единицы в полном объеме, отводимых в учебном плане, тогда как на вопрос «Как освоил?» и появляется дифференциация в виде оценок или баллов. Поэтому освоение зачетных единиц всегда измеряется дискретной величиной.

На пилотном этапе формирования ECTS в 1988 г. эксперты договорились, что средний объем учебной работы, выполненной студентом в любом университете любой страны в течение учебного года, считать равным 60 кредитам ECTS (см. рис. 4.12). Это является базовым принципом ECTS.



Рис. 4.12. Определение кредита ECTS

Очевидно, что 1 кредит ECTS равен 1/60 общей трудоемкости стандартного учебного года очной формы обучения. Никаких объективных предпосылок для установления данной нормы не существует, поскольку является только договоренностью экспертов и обусловлено тем, что 60 делится на кратные доли большим количеством способов: 30: 20: 15: 12: 10: 6: 5: 4: 3: 2. Поскольку такое деление позволяет формировать эти модульные программы в силу того, что объем трудоемкости должен быть дискретной величиной, при этом сами модули являются «кирпичиками», из которых формируется образовательная программа.

Варианты структуры модульных программ представлены на рис. 4.13.

Вариант А реализует университет Деусто (Испания) для всех программ обучения, который состоит в том, что учебный год состоит из 10 модулей, на каждый из которых приходится 10 % от общей трудоемкости, т. е. 6 ЗЕТ. При варианте Б учебный год включает 12 модулей, на каждый модуль при этом будет отводиться по 8 % от общей трудоемкости.

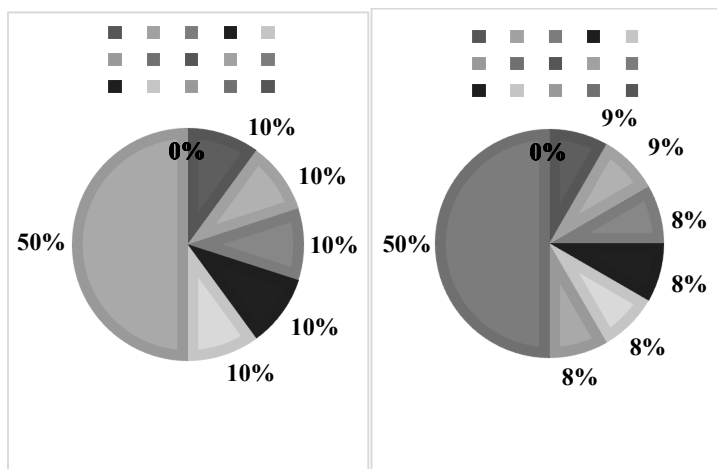


Рис. 4.13. Варианты структуры модульных программ

В российской практике переход на зачетные единицы преимущественно происходил следующим образом: существующий учебный план в часах разделили на 36 часов, как стоимость одной зачетной единицы, в результате получили учебный план в ЗЕТах, полученные дробные значения зачетных единиц откорректировали и констатировали,

что переход был осуществлен. Однако, сам процесс перехода значительно сложнее, нежели проведение таких арифметических действий, поскольку ЗЕТы – это оценка нагрузки студентов, как было сказано выше, т. е. оценка его реального времени на проведение всех видов деятельности. Встает вопрос: «Что такое реальное время студента?», ибо для каждого студента требуется разное количество затраченного времени на выполнение одной и той же работы. Опять пришли к тому, что данная система позволяет оценивать «среднего» студента, однако такого среднего обезличенного студента в реальной жизни не существует, все студенты разные, поэтому пришли к проблеме учета их трудозатрат. Готового рецепта не существует, поскольку лишь преподаватель может оценить, сколько времени необходимо затратить студенту на выполнение реферата или контрольной работы, и унифицировать это в едином учебном плане невозможно.

Итак, модули – это совокупность дисциплин, которые взаимосвязаны между собой и работают на результат обучения для получения конечной компетенции на основе синергетического эффекта. Однако, внутри модуля можно выделять курсовые единицы, при этом вуз сам решает, нужны ли внутри промежуточные аттестации по этим курсовым единицам, либо устанавливается промежуточная аттестация по модулю в целом. Пример такой структуры представлен на рис. 4.14.



Рис. 4.14. Пример структуры модуля, включающего курсовые единицы

Так, если модуль объемом в 12 кредитов состоит из 4-х курсовых единиц по 3 кредита, курсовые единицы реализуются в разных семестрах, имеют свои результаты обучения и за них начисляются кредиты (модуль «Математика» с курсовыми единицами: «Математика 1», «Математика 2»...), при этом в диплом студенту идет только оценка за модуль.

Такой подход является наиболее эффективным с позиции времени обучения, поскольку больше времени будет отводиться на непосредственное изучение курса, а значит освоение необходимых компетенций, хотя внутри курсовой единицы можно предусмотреть промежуточную аттестацию в виде тестирования или иных форм оценки, но при этом время на обучение это не будет сокращать. Таким образом, применение такой структуры модульной программы не становится для студента трудоемкой и трудозатратной с позиции его нагрузки. В этом и заключается основной смысл формирования такой модульной программы.

Очевидно, что переход на кредитную оценку результатов обучения является сложным процессом, при этом до введения Болонского процесса каждая страна выработала свой оптимальный объем кредитов в год (см. табл. 4.11).

Таблица 4.11

**Сравнение ECTS и национальных
кредитных систем отдельных стран**

<i>Страна</i>	<i>Кол-во кредитов в год</i>	<i>Название системы кредитов</i>
ЕС	60	ECTS
Финляндия	40	Opintoviikot / studieveckor
Эстония	40	Ainepunkt (AP)
Норвегия	20	Vekttall
Шотландия	120	Credits (SCQF)
Швеция	40	College credits

Очевидно, что количество кредитов в год разных стран варьировалось от 20 кредитов в Норвегии до 120 кредитов в Шотландии, а при вступлении в Болонский процесс все страны, приводя единой годовой норме в 60 кредитов, выработали так называемые «переходники» (промежуточные учебные планы) и безболезненно перешли на единую систему оценки.

Выбор структуры модульных программ является правом самого вуза. Однако выбор структуры позволяет оптимизировать, таким образом, количество аттестаций, которые студенту необходимо освоить в

период экзаменационных сессий. Так, при формировании образовательной программы одного направления структура модулей или дисциплин такова, что студенту на 3 недели сессии необходимо сдать 3 экзамена, тогда как на другом направлении – 6 экзаменов за этот же период. Справедливо ли такое положение дел по отношению нагрузки студента? Другая сторона этой медали заключается в том, что чем больше модулей или дисциплин предусмотрено в данном семестре, тем больше времени их общего количества трудоемкости данной дисциплины нужно отвести на экзамен, что происходит за счет сокращения времени на изучение этой дисциплины. Вновь встает вопрос: «Справедливо ли это по отношению к студенту?». И наоборот, тем меньше дисциплин, тем меньше времени будет отводиться на экзамены, и, как следствие, больше времени будет отводиться на непосредственное изучение курса, а значит освоение необходимых компетенций. Очевидно, что существует некая дилемма, которая требует разрешения.

Таким образом, внедрение ECTS с позиции методического подхода обеспечивает:

1. Введение модульной системы, предполагающей, что каждый курс или модуль имеют фиксированную нагрузку. Нагрузка определяется исходя из:

- задач курса,
- результатов, которые должны быть получены,
- времени, которое необходимо затратить среднему студенту для их достижения.

2. В каждом модуле выделяются определенные виды и формы обучения. Преподаватель должен определить, какие формы и в каком объеме должны составлять структуру учебной нагрузки.

3. Регулярная проверка восприятия и выполнения студентами предлагаемой учебной нагрузки. Важно быть уверенным, что предложенная нагрузка наиболее оптимальна для студентов. Модуль / курс должны быть не слишком перегруженными или, наоборот, легкими. Традиционным методом оценки трудоемкости курса/модуля является опрос студентов в ходе занятий или по завершении работы над курсом.

4. Регулярный пересмотр всей системы учета нагрузки, видов и форм обучения.

Таким образом, только студентоцентрированная модель обеспечивает высокую эффективность образовательного процесса. В настоящее время студент, прослушавший лекцию, еще не означает, что он усвоил необходимые знания и умения, поэтому и формы проведения занятий

тоже должны меняться. Это обусловлено и тем, что времена, когда преподаватель был единственным источником знаний, прошли. Это были времена, когда, действительно, преподаватель был монополистом с точки зрения знаний, поскольку даже изданные преподавателем его учебники были в ограниченном доступе, поэтому особую ценность имели его лекции, которые являлись практически единственным источником знаний. Сегодня ситуация совершенно другая, порой преподаватели не успевают отследить всю новую информацию, и задача преподавателя все чаще становится не просто в выдаче знаний, а в том, чтобы научить студента отличать достоверную информацию и достоверные знания от недостоверных, как в этом информационном потоке сориентировать студента. Исходя из этого, преподавателю необходимо не вещать студенту собственную информацию как истину последней инстанции, а выстраивать обучение с позиции разных точек зрения и теорий и донести студенту, чем одна теория отличается от другой.

Такой подход в обучении тоже существенно меняет ситуацию, в первую очередь, в необходимости присутствия на лекции, что во многих вузах преследуется и сегодня, тогда как многие лекции преподавателя доступны на определенных сайтах и других источниках информации. В настоящее время студент может получить так называемый прибавочный продукт как прирост знания вне традиционных лекционных форм обучения.

Следующим принципом системы ECTS является регулярная проверка восприятия студента на предлагаемую учебную нагрузку. Так, кредит- это есть единица измерения общей трудоемкости нагрузки студента, включающей не только аудиторную, но и самостоятельную работу, более того, в соответствии с ФГОС ВО утверждается, что необходимо действовать в парадигме сокращения аудиторной в пользу увеличения самостоятельно работы. В этой связи появились оппоненты такого подхода, утверждая о неэффективном обучении, поскольку являются сторонниками старых форм обучения, считая, что знания студент получает только аудиторно.

В этой связи система ECTS доказывает, что обучение студента происходит, прежде всего, посредством внеаудиторных форм обучения, которое проявляется в его самостоятельной работе. Однако, если преподаватель направил студента на самостоятельную работу, не ориентируя его «Чему обучаться?», «Как обучаться?» и как это контролировать, то это неэффективно используемые, так называемые «пропавшие» часы. Очевидно, что лишь единицы студентов имеют мотивацию к самообразованию, тогда как по отношению большей части студентов

необходимо вести учет и контроль этой работы. Таким образом, при организации самостоятельной работы студентов преподаватель должен: а) сформировать само задание; б) сформировать указания, как выполнять это задание; в) сформировать критерии оценки выполнения этого задания.

Очевидно, что именно эта форма обучения позволяет уйти от принципа «среднего студента», предусматривающей индивидуальный уровень подготовки, интересы и предпочтения студента. Поскольку в рамках этих индивидуальных заданий, преподаватель может более слабому студенту отводить большее количество консультаций и времени на его обучения, и, наоборот, более успешному студенту есть возможность выдать более сложные задания. Следовательно, переход на систему ECTS в несколько раз усложняет систему образовательного процесса преподавателя, ибо, по нашему мнению, является заблуждением тот факт, когда утверждалось, что при сокращении аудиторной работы преподаватели становятся более свободными. На самом деле работа преподавателя увеличилась и усложнилась, тем более, и в аудиторной работе, даже при ее сокращении, наличествуют ее разные части, проявляющиеся в индивидуальном обучении. Безусловно, что эта система обучения должна быть пересмотрена с определенной регулярностью с учетом формирования нагрузки преподавателя видов и форм обучения, т. к. имеются риски, поскольку расчет нагрузки был произведен, исходя из «среднего» студента, а входной уровень студентов разный, что, в свою очередь, зависит от множества факторов.

Вместе с тем эксперты Европейской системы пришли к выводу, поскольку существует единая система взаимозачетов кредитов, то должна быть выработана и единая шкала оценок этих кредитов (см. табл. 4.12).

Таблица 4.12

**Шкала оценок для успешных студентов
в Европейской системе взаимозачетов кредитов [17]**

<i>Категории студентов</i>	<i>Процент от общей совокупности студентов</i>
A – лучшие студенты	10 % от общей совокупности
B – следующие	25 %
C	30 %
D	25 %
E	10 %

В этой связи встает вопрос об оценивании результатов обучения студента, единого подхода здесь тоже не существует. Поскольку бывает сложно дифференцировать, за что ставить «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», так один преподаватель за решенных 8 задач из 10 ставит «хорошо», другой «удовлетворительно». И эта проблема сегодня в российской системе образования тоже существует, поскольку при переводе российского студента в иностранный вуз сегодня не требуется академическая справка, отражающая изученный объем дисциплин, как это было раньше, а необходимо предоставить информацию с учетом освоенных кредитов о проценте студентов от общего количества, получивших такую же оценку.

Для студентов, не выполнивших учебный план, предусмотрены оценки FX и F. Оценка FX означает, что студенту для выполнения необходимых требований предстоит выполнить еще несколько или одно задание. Оценка F означает, что студенту необходимо выполнить значительную работу для успешного завершения учебного курса. Включение не зачетных учебных дисциплин в зачетную ведомость (Transcript of Records) является добровольным.

Такая система оценок позволяет определить структуру студентов между «лучшими» и «худшими» студентами и определить картину нормального распределения в части того, что нет перекосов и, к примеру, 90 % получили «отлично».

Вместе с тем имеют место быть вопросы, во-первых, это сравнение должно работать в сопоставимых группах, т. е. обучение проходило в потоке из 100 чел., или из 30 чел., в противном случае информацию нельзя считать репрезентативной. Во-вторых, необходимо отметить, что данная система имеет большую дифференциацию, в отличие от традиционной 4-балльной системы она имеет 5-уровневую градацию: A, B, C, D, E, что пока также не предусмотрено в российской системе высшего образования. Оценка F, как отмечалось выше, означает, что студенту необходимо выполнить значительную работу для успешного завершения учебного курса, т. е. студенту недостаточно что-то досдать, он вообще не освоил данный курс и двумя-тремя отработанными темами или заданиями его результаты обучения оценить нельзя.

Надо отметить, что задавая такие правила оценки, таким образом, преподаватель также формирует у студента необходимые компетенции, в том числе универсальные, поскольку компетенции формируются не только на стадии обучения дисциплины. Поскольку, как себя по отношению к студентам ведет себя преподаватель, как он осуществляет организацию учебного процесса, его контроль и личное

участие преподавателя в команде со студентами, зависят и результаты обучения.

Теперь от системы ECTS перейдем к российской системе высшего образования, чтобы провести аналогию в контексте выполнения требования Болонского процесса участниками которой мы стали. Таким образом, не идеализируя систему ECTS, имеют место быть некоторые болевые точки, которые имеются и в российской системе высшего образования. В частности, в МГУ пытаются ввести практику 5-балльной системы оценки, однако Федеральный закон «Об образовании в РФ» расставил все точки на «i», где прописаны права студентов, в соответствии с которым студент может бесконечное число раз пересдавать, и преподаватель никак на это воздействовать не может. Соответственно, пока не изменен Закон в части этого права, то преподаватель нарушает право студента и обязан его принимать бесконечное число раз, при этом не может его отчислить. Несмотря на то, что многие вузы и преподаватели перешли на балльно-рейтинговую оценку, которая отражает реальную работу студента и его освоение результатов обучения, это также не является основанием для отчисления в случае получения «неудовлетворительно», т. к. по закону в течение года студент имеет право эту неудовлетворительную оценку пересдать. Преподавателю лишь остается в индивидуальной форме отводить время на то, чтобы он освоил необходимые компетенции, даже если их освоение требует групповой работы. Так, на вопрос преподавателя, как же он освоит эту компетенцию, если ее освоение требует групповой работы, ответ один: «Значит не давайте такой работы, но необходимо предоставить возможность передачи необходимо по закону».

В соответствии с главой 2 статья 13 ФЗ «Об образовании в РФ» зачетная единица – унифицированная единица измерения трудоемкости учебной нагрузки обучающегося, включающая в себя все виды его учебной деятельности, предусмотренные учебным планом (в том числе аудиторную и самостоятельную работу), практику, при этом 1 зачетная единица = 36 академических часов (при продолжительности академического часа 45 минут) или 27 астрономических часов.

Так, если Федеральный Закон прописывает стоимость зачетной единицы, то содержательное наполнение ее прописывается в порядке о формировании образовательной программы. В п. 18 прописываются требования к порядку формирования рабочей программы, отражающей структуру выполняемых работ, где прописывается общий объем трудоемкости дисциплины, которая далее структурируется в части контактной работы преподавателя со студентом и самостоятельной работы

студента. Далее требуется указать внутри контактной работы формы ее проявления. Содержательное наполнение 1 зачетной единицы включает контактную работу обучающихся с преподавателем, включая аудиторную и внеаудиторную с использованием дистанционных технологий, общую и индивидуальную самостоятельную работу.

Необходимо отметить, что введение категории «контактной работы» не является тождественным понятием «аудиторной работе». Использование дистанционных технологий в настоящее время является контактной работой, тогда как, ранее она не являлась аудиторной работой, и дистанционное обучение может проходить дома, сидя на диванах, и не о какой аудитории не идет речь.

Это является особенностью сегодняшней системы обучения, в этой связи и введено новое определение «контактная работа» как атрибут появления информационных технологий. Так, если при аккредитационной экспертизе будет выявлено, что аудиторной работы было проведено меньше отведенной контактной работы, то объяснение этому может быть проведение дистанционных форм обучения в форме вебинаров, которые фиксируются на соответствующих электронных площадках и могут являться необходимым подтверждением проведения контактной работы. Безусловно, имеет место быть и спорность таких форм обучения, что данный вебинар был студентом прослушан в другое время, а не в отведенное расписанием.

Следующий вопрос встает о взаимоотношении контактной и самостоятельной работы (см. рис. 4.15).

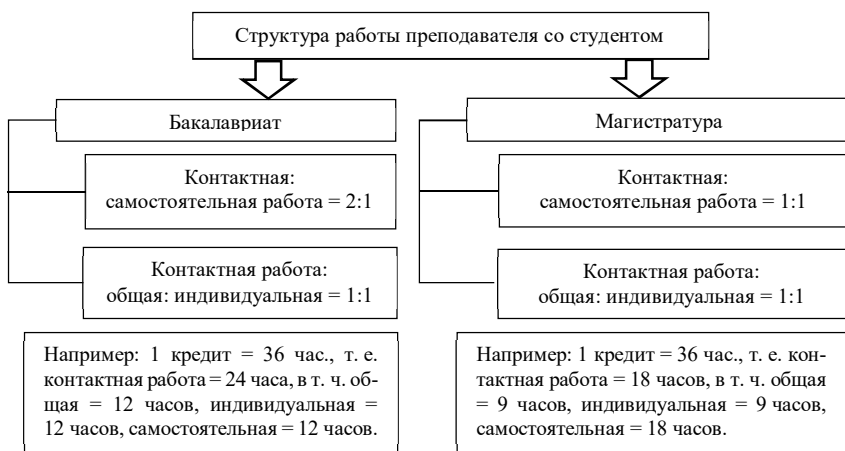


Рис. 4.15. Структура работы преподавателя со студентом

Однако факт остается фактом: не учитывать такую форму обучения уже не представляется возможным, тем более возможность использования информационных технологий прописывается в образовательном стандарте, что также должно отражаться в образовательных программах в случае ее использования.

Вместе с тем в стилистике контактной работы ее выполнение может быть общей в форме традиционных лекционных, практических или семинарских занятий, а также в форме индивидуальной работы, что, в свою очередь, порождает споры по отношению учета учебной нагрузки. Так, если в расписании отражается контактная работа в виде индивидуальной работы, то это часы консультации, на которые, во-первых, студент может вообще не прийти, поскольку это его право, а во-вторых, он может прийти на 2 часа, а не на отведенные 20 мин. В этой связи учет этих форм контактной работы может являться, с одной стороны, неточным, а с другой стороны, учитывать, прежде всего нагрузку преподавателя, а не студента, как это было заложено первоначально с позиции студентоцентрированной модели системы высшего образования.

При этом в образовательном стандарте только заложена стоимость 1 зачетной единицы в размере 36 часов, а требования к структуре соотношения видов работ внутри общей трудоемкости нигде не прописаны, за исключением некоторых требований, которые в некоторых образовательных стандартах прописаны, как не более 54 часов в неделю общих часов, и не более 27 часов в неделю на одного студента аудиторных часов. Теперь этих показателей не должно быть, поскольку нет жесткого требования по выполнению аудиторной работы в виде появления новой формы контактной работы, однако соотношения между контактной и самостоятельной работами в образовательных стандартах по некоторым направлениям указывается с припиской «не должно превышать» или «не должно быть менее». Однако, какие бы ограничения не стояли, он не являются жесткими поэтому окончательный выбор о структуре работ остается за вузом.

С позиции Европейской системы на такие нюансы не обращают внимание, тогда как для российской системы это весьма важно, поскольку от этого зависит нагрузка преподавателя, штатное расписание, заработная плата преподавателя и другие показатели вуза. В Европейской системе оплата труда преподавателя заведомо другая, которая не требует такой жесткий почасовой учет.

Несмотря на студентоцентрированную модель системы высшего образования, нельзя забывать, что эта система сложна не только для студента, но и для преподавателя, традиционную систему учета

нагрузки преподавателя также нужно пересматривать с учетом реформирования образовательного процесса. В настоящее время необходимо предусматривать различные формы учебной нагрузки не только контактной, но и самостоятельной работы.

Несмотря на студентоцентрированную модель образования, нельзя забывать о преподавателе, поскольку во многом от эффективной системы оплаты труда, которая является следствием эффективной дифференциации его видов работ, будет зависеть эффективность образовательного процесса. Как уже было сказано выше, зачетная единица – это отражение нагрузки студента, то совмещая учебную нагрузку преподавателя и студента имеем вид (табл. 4.13).

Таблица 4.13

**Матрица совмещения учебной нагрузки
преподавателя и студента**

<i>Виды учебной нагрузки преподавателя</i>	<i>Виды учебной нагрузки студента</i>
Подготовка лекционного курса, методических материалов для семинарских и практических занятий	Самостоятельная работа (подготовка к семинарским и практическим занятиям, лекциям)
Аудиторная работа	Аудиторная работа
Разработка заданий и методических материалов для самостоятельной работы студентов	Самостоятельная работа (индивидуальные задания)
Проверка выполнения самостоятельной работы	—
Контактные часы	Контактные часы

Очевидно, что все виды учебной работы преимущественно совпадают со стороны преподавателя и студента, за исключением работ преподавателя, связанного с проверкой выполнения самостоятельной работы. Таким образом, объем учебной работы преподавателя несколько превалирует, потому важным является предусматривать эти виды работ в учебной нагрузке преподавателя.

Таким образом, средства достижения результата обучения формируются по двум направлениям: со стороны преподавателя и студента со стороны выполнения его самостоятельной работы, т. е. что он может выполнить, чтобы к этим результатам прийти.

Однако, во многих вузах нормируемыми видами работ зачастую являются традиционные формы, сохранившиеся от советской высшей школы, не осуществляя их пересмотр. Это обусловлено тем, что многие вузы по-прежнему ждут, что эти нормы будут спущены свыше, как раньше, однако, сегодня это прерогатива самого вуза и заключается в

весьма трудоемкой работе формирования Положения об учебной нагрузке, где в условиях Болонского процесса большая роль должна отводиться консультациям преподавателя по выполнению самостоятельных и индивидуальных заданий, а также в большом спектре контроля за самостоятельной работой студента. Вместе с тем вуз самостоятельно должен установить, какие виды работ будут включены в учебную нагрузку, какие работы будут поощряться в качестве стимулирующей доплаты. В настоящее время это также проблема многих вузов, которую многие не могут разрешить.

Основные документы, отражающие главные результаты обучения являются паспорт и карта компетенций, нагрузка на них представлена на рис. 4.16.

Очевидно, что на основе карты и паспорта компетенций определяется содержание модулей и логику построения учебного плана. Взаимосвязь всех результатов обучения в выстроенном учебном плане позволяет определить статус дисциплины или модуля, т. е. отнести ее или его в базовую, вариативную часть или в дисциплину по выбору. Как следствие, это позволит сформировать технологию и методику преподавания, обучения и оценивания, т. е. оценочные средства и трудоемкость освоения. Таким образом, в карте и паспорте компетенций отражается взаимосвязь всех элементов образовательного процесса, т. е. его системный подход.

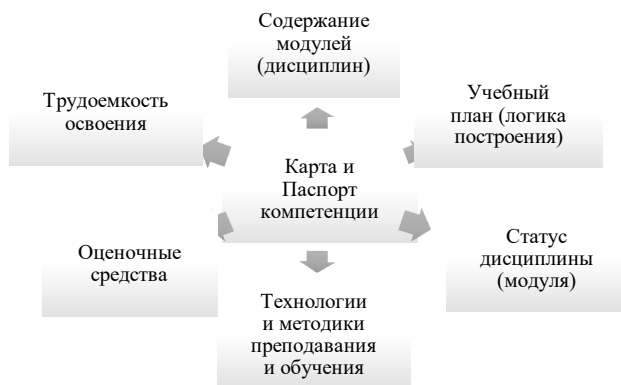


Рис. 4.16. Возможности карты и паспорта компетенций

С позиции технологии формирования компетенций не существует унифицированного подхода, однако, формирование происходит с трех направлений: образовательной, научно-исследовательской и

внеучебной деятельности. Однако, их структура на каждом уровне различна, так в бакалавриате внеучебная работа занимает большую роль, в магистратуре образовательная и научно-исследовательская деятельности формируются из расчета 1:1, а в аспирантуре наибольший удельный вес занимает научно-исследовательская работа. Вместе с тем нельзя забывать, что студент во время обучения неотрывен от социосреды, поэтому формирование компетенций происходит во всех трех направлениях. Можно полагать, что внеучебная работа преимущественно будет формировать универсальные компетенции.

Необходимо отметить, что в соответствии с ФГОС ВО предъявляются требования к технологии преподавания в активной и интерактивной формах. Очевидно, что в пассивно-репродуктивной модели обучения основная роль отводится преподавателю, однако она не является единственной формой обучения. В активно-деятельностной модели проявляется активное взаимодействие как преподавателя, так и студента, тогда как интерактивная модель проявляется в активном взаимодействии студентов между собой, т. е. в группе, где проявляются такие компетенции, как умение работать в команде, лидерство, коммуникативность и др. Таким образом, еще раз подчеркиваем вышеуказанную мысль, что многие компетенции формируются не дисциплинами, а технологиями обучения.

Однако, существует проблема оценочных средств, так, с одной стороны, имеется опыт преподавателя, а, с другой стороны, необходима унификация с целью объективной оценки. Вместе с тем фонды оценочных средств необходимо формулировать не под наименование дисциплин, что является ошибкой многих вузов, а под результаты обучения, т. е. компетенции: знания и умения. Так, в соответствии с Блумом, результаты обучения при формировании оценочных средств можно формулировать в следующих глагольных формах (см. табл. 4.14).

Очевидно, что единых требований по формулировке оценочных средств не существует. Так много споров на предмет, является ли глагол «понимать» результатом обучения, однако представленный перечень оценочных средств в соответствии с иерархией целей по Блуму свидетельствует, что и такая форма результата обучения имеет место быть.

Вместе с тем говоря об оценочных средствах, многие вузы сталкиваются с проблемой критерия оценивания, поскольку от точечной оценки «да-нет» необходимо уходить. Это требует дифференцированного подхода, что проявляется в балльно-рейтинговой оценке (табл. 4.15).

Таблица 4.14

Примерный перечень оценочных средств в соответствии с иерархией целей по Блуму

<i>Уровень сложности</i>	<i>Глаголы для формулировки заданий</i>	<i>Оценочные средства</i>
Знание	Цитировать, перечислить, дать определение, изобразить, идентифицировать, составить список, назвать, указать, записать, повторить, выбрать, сформулировать, свести в таблицу, рассказать, воспроизвести, упорядочить, соотнести, отметить	Тест; Опрос устный; Письменные ответы на вопросы; Собеседование (индивидуальное, групповое); Коллоквиум; Портфолио-коллектор (накопительное)
Понимание	Определить, выделить, объяснить, находить различия, характеризовать, обсуждать, рассматривать в деталях, сделать сообщение, интерпретировать, сделать обзор, связать, уточнить, построить, преобразовать, расшифровать, выразить, переформулировать, рецензировать, привести примеры, описать	Тест; Решение типовых ситуаций; Эссе; Портфолио оценочный
Применение	Применять, рассчитать, классифицировать, демонстрировать, доказать, инсценировать, модифицировать, исследовать, изменить, иллюстрировать, интерпретировать, разработать, упорядочивать, выполнять, использовать, обнаруживать, устанавливать, завершить, составить (отчет, план, график и т. п.), решать (задачу, проблему), раскрыть	Наблюдение; Кейс-задания; Игра ролевая; Компетентностно-ориентированные задания (КОЗ); Практические контрольные задания (ПКЗ); Портфолио достижений; Тренажер; Расчетно-графическая работа; Метод Дельфи («мозговой атаки»)

Окончание табл. 4.14

<i>Уровень сложности</i>	<i>Глаголы для формулировки заданий</i>	<i>Оценочные средства</i>
Анализ	Анализировать, оценивать, сравнить, распределять по категориям (категоризовать), полемизировать, оспаривать, вывести, подразделить, изобразить схематически, различать, (проводить различие), находить различия, исследовать, изучать, применять, осуществлять эксперимент, идентифицировать, собрать сведения, резюмировать, выделять, отсеять, отсортировать, измерить, разделить	Кейс-задание; Игра организационно-мыслительная; Реферат; Портфолио; Круглый стол, дискуссия, полемика, диспут, дебаты; Проект
Синтез	Систематизировать, собирать (монтировать), осуществить компиляцию, производить сборку, сочинять (писать), конструировать (придумывать), создавать, производить, разрабатывать модель, алгоритмизировать, управлять, организовать, спланировать, подготовить, предлагать, изобретать, обобщать, компоновать, строить, интегрировать	Кейс-задание; Игра деловая; Игра организационно-мыслительная; Профессионально-исследовательские задания (ПИЗ); Портфолио; Проект
Оценка	Осуществлять оценку, убедить, выбрать, сравнивать и находить отличия, критиковать, определять (устанавливать, принимать решение), определять стоимость, составлять мнение, градировать (разбивать на этапы), сделать вывод, соизмерять (соотносить), осуществлять ранжирование, рекомендовать (предлагать), проверять (исправлять, видоизменять), обосновать, составить мнение, прогнозировать, защищать	Кейс-задание; Игра деловая; Игра организационно-мыслительная; Портфолио; Проект

Таблица 4.15

Шкала и критерии оценивания

<i>Баллы / сфера оценки</i>	<i>1 (0–20 %) очень плохо</i>	<i>2 (20–45 %) плохо</i>	<i>3 (45–65 %) удовлетворительно</i>	<i>4 (65–80 %) хорошо</i>	<i>5 (80–100 %) отлично</i>
1. Систематичность и полнота знаний в отношении изучаемых объектов	Обладает частичными и разрозненными знаниями, которые не может научно корректно связывать между собой	Обладает частичными и разрозненными знаниями, только некоторые из которых может связывать между собой	Обладает минимальным набором знаний, необходимым для системного взгляда на изучаемый объект	Обладает набором знаний, достаточным для системного взгляда на изучаемый объект	Обладает систематическим взглядом на изучаемый объект
2. Работа с информацией	Не в состоянии находить необходимую информацию в рамках поставленной задачи	В состоянии находить отдельные фрагменты информации в рамках поставленной задачи	Может найти необходимую информацию в рамках поставленной задачи	Может найти и систематизировать необходимую информацию в рамках поставленной задачи	Может найти, систематизировать необходимую информацию, а также выявить нестандартные источники информации в рамках поставленной задачи
3. Научное осмысление изучаемого явления, процесса и т. д.	Не может делать научно корректных выводов из имеющихся у него сведений	В состоянии проанализировать только некоторые из имеющихся у него сведений	В состоянии осуществлять научно корректный анализ предоставленной информации	В состоянии осуществлять систематический и научно корректный анализ предоставленной информации, вовлекает в исследование новые релевантные задачи данные	В состоянии осуществлять систематический и научно корректный анализ предоставленной информации, вовлекает в исследование новые релевантные поставленной задачи данные, предлагает новые ракурсы поставленной задачи

Окончание табл. 4.15

<i>Баллы / сфера оценки</i>	<i>1 (0–20 %) очень плохо</i>	<i>2 (20–45 %) плохо</i>	<i>3 (45–65 %) удовлетворительно</i>	<i>4 (65–80 %) хорошо</i>	<i>5 (80–100 %) отлично</i>
4. Освоение стандартных алгоритмов решения профессиональных задач	В состоянии решать только фрагменты поставленной задачи в соответствии с заданным алгоритмом, не освоил предложенный алгоритм	В состоянии решать поставленную задачу в соответствии с заданным алгоритмом, однако допускает ошибки	В состоянии решать поставленные задачи в соответствии с заданным алгоритмом	В состоянии решать поставленные задачи в соответствии с заданным алгоритмом, понимает основы предложенного алгоритма	Не только владеет алгоритмом и понимает его основы, но и предлагает новые решения в рамках поставленной задачи
5. Сформированность конкретного профессионального операционального навыка	В состоянии выполнять отдельные операции, при этом допускает ошибки при выполнении	В состоянии выполнять отдельные операции, с некоторыми операциями справляется практически без ошибок	Владеет не только отдельными операциями, но и навыком в целом, однако допускает ряд ошибок	В целом владеет данным навыком, допускает несущественные ошибки	Владеет данным навыком, практически не допускает ошибок

С одной стороны, многие вузы опровергают данную систему оценки, задавая вопрос, нужна ли такая дифференциация, поскольку результат тот же – традиционная пятибалльная оценка. Но, с другой стороны, она необходима для мотивации студентов, так практика вузов, перешедших на балльно-рейтинговую оценку показала, что студенты в этой системе интересуются друг у друга, даже не окончательной оценкой, а сколько баллов набрали, т. к. «хорошо» при баллах по верхней границе существенно отличается от той же оценки, но по нижней границе.

Такая систематизация позволяет логически увязать все элементы образовательного процесса и становится неким инструментом и языком общения между всеми участниками образовательного процесса. Очевидно, что только при правильном формулировании результатов обучения, можно констатировать об усвоении необходимых компетенций. Это становится важным на этапе, где особая роль системы высшего образования и его ответственность возлагается при формулировании профессиональных компетенций и приведения их в соответствие с требованиями работодателей, отраженных в профессиональных стандартах.

Выводы по главе 4

1. Проведен анализ суждений о сущности компетентного подхода в системе высшего образования, который позволяет утверждать, что существуют две диаметрально противоположные точки зрения на сущность этого понятия, одна из них заключается в том, что понятие компетентного подхода не содержит каких-либо принципиально новых элементов, которые бы не входили в объем понятия «умение», все разговоры о компетентности и компетенции являются искусственно раздутыми и призванными скрыть «старые проблемы под новой одеждой». Прямо противоположная точка зрения основывается на интуитивном представлении о том, что только с позиции компетентного подхода отражаются наиболее глубоко основные аспекты процесса реформирования системы образования.

2. Исследована нормативно-правовая база системы образования, результатом являются выводы, что многие задачи, которые ставятся перед системой высшего образования, носят декларативный характер, ибо формулируются в контексте «Так должно быть», а как это достичь, отдается на откуп образовательным учреждениям, что влечет

множество сопряженных с этим проблем. При реализации многоуровневого высшего образования, вузы столкнулись со множеством проблем, которые в настоящее время не разрешены. Исследуя поколения Федеральных государственных образовательных стандартов, авторы приходят к выводу, что каждое поколение образовательных стандартов становится все более рамочным, большой выбор самостоятельности в формировании основных постулатов образовательного процесса отдается образовательным организациям, и вместе с тем ответственность за всю самостоятельность также возлагается на само образовательное учреждение. Так, не ясно в Федеральных государственных образовательных стандартах, что является нормой: так по отношению количества компетенций вузам ставится задача «не менее», а по отношению количества ЗЕТ – «не более». Получается несоответствие устанавливаемых норм, почему в одном случае, нельзя устанавливать ниже нормы, в другом – выше. Такой подход не дает качественную оценку образовательного процесса, а значит, не может служить определенной нормой.

3. Проводится мониторинговое исследование на соответствие компетенций выпускников требованиям работодателей. Так, в 2015 году был осуществлен первый выпуск бакалавров, однако за существующий двухлетний период не было проведено ни одного исследования на соответствие компетенций выпускников-бакалавров требованиям работодателей. Поэтому вопрос, соответствуют ли выпускники требованиям работодателей и как формируются компетенции является актуальным. Результаты проведенного мониторингового исследования доказывают автономность функционирования новой системы высшего образования относительно рынка труда и обуславливают необходимость формирования и развития единого образовательного и профессионально-компетентного пространства. Следовательно, необходимо единые принципы и подходы в выработке компетенций со стороны системы образования и предприятий. Очевидно, что высшие образовательные учреждения, осваивая новую двухуровневую систему образования, только адаптировались к условиям компетентного подхода обучения, выпустив лишь 2 поколения бакалавров, как столкнулись с новой проблемой – самостоятельно разрабатывать профессиональные компетенции на основе принимаемых профессиональных стандартов, а также многочисленными иными проблемами, сопряженными с этим переходом. Слияние всех проблем может быть разрешено только на

уровне вузов, и при этом необходимо избежать возникающий на этой почве антагонизм.

4. Авторы заключают, что задача системы высшего образования не в подготовке выпускника к конкретному виду деятельности, а к профессиональному развитию и профессиональному росту. Этот тезис обусловлен тем фактом, что образовательная программа первого уровня высшего образования имеет продолжительность 4–5 лет, и в силу наличия долгосрочного периода обучения, предложение на рынке труда является более инертной составляющей, тогда как спрос, как более динамичная компонента рынка труда, может за этот период измениться и предъявить иные требования к выпускникам.

5. Разрабатывая методологию формирования компетенций в вузах, авторы разделяют категории «компетенции» и «результаты обучения». Так, под компетенцией необходимо понимать цель образовательной программы, которая ориентирована на запрос современного рынка труда, а также на удовлетворение потребности личности. К результатам обучения необходимо отнести оценку достижения поставленной цели, т. е. оценку овладения этими компетенциями. Однако эта цель не должна быть абстрактной, т. к. в определении любой цели есть доля абстракции, в этой связи автор подчеркивает, что необходимо эту долю абстракции уметь измерять, поскольку без измерения невозможно определить достижение этой цели. Очевидно, что в отличие от компетенций, которые формулируются как некая цель, главным требованием для результатов обучения является их измеримость. При этом они должны быть не просто измеримы, а измеримы дифференцированно, т. е. не просто измерить, знают или не знают, умеют или не умеют, а в системе образования необходимо получать ответ на вопрос: «Как он знает?». Следовательно, необходимы критериальные минимальные и максимальные нормы этих знаний, умений и навыков.

6. Представлена модель взаимосвязи категорий «компетенции», «задачи» и «виды деятельности». Так, отсутствие взаимосвязи результатов обучения с целями и задачами программы обусловлено тем, что вузам спустили компетенции, а их реализация в конкретной дисциплине трактовалась самостоятельно. В этой связи в модели взаимосвязи обосновывается, что виды деятельности для бакалавриата могут быть едиными, но задачи должны быть разными для каждого направления. Только после того, как сформулированы виды деятельно-

сти и задачи, можно начинать формировать наименование компетенций, поскольку формулировка компетенций исходит из формулировки задач. Только в этой логической взаимосвязи отслеживается эффективность реализации компетенций.

7. Представленный механизм формирования компетенций является цикличным на протяжении всего периода освоения программы обучения. В одном случае эти компетенции могут формироваться путем методов и технологий обучения, другие компетенции будут формироваться за рамками учебного плана, например, различных внеучебных воспитательных мероприятий, что также является частью образовательной программы, поскольку образовательная программа – это не только учебный план, она включает, как образовательный процесс, так и деятельность студенческого социума вне образовательного процесса, где также происходит формирование компетенций. В этой связи встает вопрос о центре достижения: «Можно ли проверить достижение компетенций только с помощью проведения итоговой государственной аттестации?», как это прописано в Федеральном государственном образовательном стандарте. Измерение компетенций должно проходить при использовании разных средств и различных подходов. Более того, зачастую, только после того, как сформирована одна компетенция или ее частичное формирование может происходить освоение и формировании другой компетенции. Следовательно, с помощью такой логически выверенной теоретической модели может происходить освоение компетенций.

8. Представленная методология формирования компетенций у будущих специалистов, как носителей человеческого капитала и главной производительной силы страны, в системе высшего образования может свидетельствовать о модели унификации, которая сводит воедино требования работодателей и системы образования. Так, если для потребителя непонятен язык компетенций, то данный механизм позволяет говорить на языке результатов обучения. Таким образом, данная методология на языке разных потребителей позволяет описать модель выпускника. Поэтому от того, насколько качественно мы опишем модель выпускника в декомпозиции «компетенции-результаты обучения», и будет зависеть эффективность процесса образования. Важным при этом является спроецировать и увязать компетенции и результаты обучения таким образом, чтобы они получили точки соприкосновения.

9. В полном согласии с вышеуказанными постулатами формируется матрица взаимосвязи модулей и компетенций; матрица взаимосвязи модулей и образовательных результатов. Это позволит свести к нахождению баланса между всеми элементами образовательного процесса. Ибо, в конечном счете, такая системность всех элементов образовательного процесса построена на формулировании той благой первичной цели – модели выпускника, именно она лежит в основе всех взаимосвязей. В этой связи авторы заключают, что только студентоцентрированная модель обеспечит высокую эффективность образовательного процесса. Представленная систематизация образовательных структур позволяет логически увязать все элементы образовательного процесса и становится неким инструментом и языком общения между всеми участниками образовательного процесса. Это становится важным на этапе, где особая роль системы высшего образования и его ответственность возлагается при формулировании профессиональных компетенций и приведения их в соответствие с требованиями работодателей, отраженных в профессиональных стандартах, рассмотренных в следующем параграфе.

ГЛАВА 5. МЕХАНИЗМ УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМ КАПИТАЛОМ В РАМКАХ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

5.1. Введение профессиональных стандартов в России в парадигме реформирования системы классификаций профессий

Системообразующее становление профессиональных стандартов проходит в рамках процесса реформирования системы квалификации профессий и направлено на достижение главной цели в государственной кадровой политике, состоящей в повышении уровня трудовых ресурсов в сфере образовательной и профессионально-квалификационной их компоненты. В. В. Путин в своем указе от 09.12.2013 обозначил, что профессиональные стандарты необходимы для того, чтобы стать подлинным и обязательным ориентиром для системы профессионального образования [42]. Однако, только в декабре 2012 года были внесены поправки в Трудовой кодекс Российской Федерации, где появилась такая категория как профессиональный стандарт, в соответствии со ст. 195.1 ТК РФ под профессиональным стандартом необходимо понимать такую характеристику квалификации сотрудника, которая необходима для осуществления его профессиональной деятельности [53]. 30 июня 2016 года профессиональные стандарты были утверждены Министерством труда и социального развития. Однако, сам процесс реформирования системы квалификации профессий проходил в короткие сроки, и национальный совет по профессиональным стандартам при Президенте РФ доложил, что разработано более 600 профессиональных стандартов. Уже на октябрь 2016 г. Минтрудом России утверждено 838 профессиональных стандартов, по данным института занятости и профессий НИУ ВШЭ до конца 2016 г. планировалось увеличение до 1130.

Таким образом, разработка профессиональных стандартов является новым процессом формирования для России и отражает нормативную документацию, соответствующую профессионально-квалификационной структуре рынка труда и включающую перечень профессий по квалификационному уровню с учетом обеспеченности качества, эффективности и безопасности труда. В результате проведения реформирования системы квалификации профессий каждый квалификационный уровень наполняется новым содержанием, наращивая их новыми

компетенциями. Такой подход призван обеспечить повышение степени защиты профессионализма, условий труда и жизнеобеспеченности с учетом достигнутых персоналом организации профессиональной компетентности в соответствии с требованиями международного рынка труда по использованию современной технологии, эффективного метода управления, как базы устойчивого экономического роста. В этой связи данная система профстандартов должна обеспечить взаимодействие работодателей и системы образования.

Для координации и интеграционной деятельности данного процесса реформирования системы квалификации профессий в России создано Национальное агентство развития профессиональных квалификаций, перед которым поставлены такие задачи, как актуализация и создание нормативно-правовой базы в сфере нового вектора развития профессиональных квалификаций; применение системы профстандартов в механизме управления персоналом, а также социально-экономических отношений во всех сферах экономики разной отраслевой принадлежности; привести в соответствие такой структуры профквалификаций, которая бы обеспечила признание ее в международной квалификационной системе.

С целью изучения дефиниции новой экономической категории «профессиональный стандарт» необходимо обратиться к сущности самого процесса стандартизации, под которым понимается деятельность по установлению правил и норм с целью многократного применения, которая направлена на установление упорядоченности, и результатом данного процесса является нормативный документ как средство упорядочения в определенной сфере. Категория «нормативный документ» является основополагающей и охватывает такие категории, как стандарт, правила, кодексы, классификаторы, рекомендации и иные нормативные документы, являющиеся производными. Под стандартом понимается документ, отражающий характеристики продукции (работ, услуг), а также правила функционирования технологического процесса на всех его стадиях, включая производство, эксплуатацию, хранение, перевозки, реализацию и утилизацию. Стандарт базируется на исследовательских результатах науки и техники, а также на практическом опыте с целью достижения оптимальной пользы в экономике и жизнедеятельности человека.

В зависимости от спектра и широты его использования и применения стандарты делятся на: международные, региональные, национальные (государственные), межгосударственные, а также стандарты организаций [34]. Особое внимание в данном исследовании уделяется

стандартам организации. Так, стандарты организации включают в соответствии с Законом РФ «О стандартизации» стандарты предприятий, а также стандарты научно-технических обществ. Требования к стандартам организаций отражаются в ст. 17 ФЗ «О техническом регулировании», а также регулируется национальным стандартом. Так, действие стандартов организаций, как и национальных стандартов, имеет целью усовершенствовать производство, обеспечить качество продукции или услуг, а также распространять и использовать полученные в различных отраслях знания и результаты исследования [45]. Разработка, утверждение, учет, изменение и отмена стандартов организаций устанавливается ими самостоятельно на основе принципов стандартизации [46] и включает организацию разработки стандартов, разработку проекта стандартов, согласование, утверждение, регистрацию и ввод их в действие. Преимуществом стандартов организаций является то, что при их разработке организации вправе самостоятельно учитывать специфику и сферу деятельности.

Поскольку в качестве нового объекта стандартизации появилась такая категория как профессия, то важным является определить сущность данной категории и ее отличие от должности. В словаре русского языка трактуется, что под профессией понимается основной род занятий или трудовой деятельности, тогда как под должностью понимается совокупность служебных обязанностей или служебное место. Следовательно, категория «профессия» применяется в более широком понимании, чем должность.

В настоящее время уровень работников российских предприятий по профессионально-квалификационной подготовке существенно уступает требованиям международного рынка труда. Так, российские работники сегодня еще не готовы сдать международные тесты на оценку профессионального уровня персонала, как обязательное условие допуска для участия на международном рынке. Очевидно, что в России преимущественно преобладает индустриальный тип занятости, поскольку в производственной сфере экономики занято более 51 % всех занятых.

Исходя из данных определений, объектами стандартизации выступают продукция, услуги и процессы. М. А. Бессмертная дополняет данную классификацию таким объектом как рабочее место. Нами в данном исследовании данная классификация дополняется таким объектом стандартизации как профессия. Таким образом, классификация стандартов по объектам стандартизации с учетом введения профессиональных стандартов имеет вид (см. рис. 5.1):



Рис. 5.1. Усовершенствованная классификация объектов стандартизации

Представленная классификация объектов стандартизации отличается от ранее существующих классификаций, прежде всего, тем, что в качестве нового объекта стандартизации включена профессия. Очевидно, что с учетом введенного объекта рассматривается стандартизация образования и квалификации в триаде: знания-умения-навыки, т. е. компетенций работника.

Радикальные экономические преобразования в России спровоцировали изменения в профессионально-квалификационной структуре занятости, системе социально-трудовых отношений, а также в квалификационных требованиях работодателей, в качестве таких феноменов можно выделить следующие:

- появление профессий, востребованных на рынке труда, но отсутствующих в официальном федеральном перечне профессий;
- по многим профессиям требования работодателей по квалификационному и профессиональному уровню вышли за рамки образовательного стандарта;
- возникновение новых интегрированных профессий, образовательные стандарты на подготовку которых отсутствуют;
- выдвижение к работнику со стороны работодателей требований, где на первом месте занимают требования личностные характеристики работника, не отражающие его профессиональные навыки и умения по классификатору профессий.

До настоящего времени в составе базовых документов в регламентации перечня профессий были: 1) ОКПДТР (Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов); 2) ОКЗ (Общероссийский классификатор занятий). Однако, структура классификатора профессий рабочих и должностей, а также количество и наименование профессий, отраженных в них, и их квалификационные характеристики к работникам, во многом не позволяют учитывать возникающие в последнее время новые формы и методы организации производства и качественные изменения на рынке труда.

Меры по модернизации существующего ОКПДТР, предпринимаемые в последние годы, не дали положительных результатов, т. к. и его методология, и структура его формирования уже не соответствуют сегодняшним требованиям рыночной экономики, а также возникновение новых областей профессиональной деятельности, таких как инновационный менеджмент, рынок ценных бумаг и др., требуют новой систематизации и классификации.

Проведенный опрос работодателей показал, что кроме профессиональных требований, в работнике работодатель желает видеть компетенции коммуникабельности, стремлении к совершенствованию, уметь работать в команде, уметь планировать свою деятельность, самостоятельно, передавать свой опыт, быстро реагировать на существующую проблему и принимать управленческое решение и др. Как следствие, для образовательных учреждений, готовящих специалистов в сфере подготовки инженерных, медицинских направлений и

специальностей, подобные требования работодателя формируют определенную проблему и ведут к ломке стереотипов, заключающихся в подготовке сотрудника с исключительно профессиональными знаниями и навыками.

Совершенствование требований по управлению производством и качеством рабочей силы как носителя человеческого капитала в российских организациях, как полагалось изначально, должно быть достигнуто путем внедрения международной системы качества ИСО 9000. Однако, необходимо отметить, что преимущественно на предприятиях руководители не знакомы с этой системой сертификации качества, хотя их назначение состоит в рациональном использовании и эффективном управлении трудовых ресурсов. Так, стандарты ИСО базируются на следующих принципах в управлении качеством, проявляющихся в: деятельности организации с ориентацией на клиента; развитии лидерства; максимальном вовлечении работников с деятельностью предприятия; процессном подходе в управлении; системном подходе в менеджменте; постоянном совершенствовании; эффективных управленческих решениях; взаимовыгодных отношениях с персоналом и контрагентами.

Вступление России в члены ВТО также требует приведение в соответствие с международными стандартами национальных законодательных и нормативных актов в части качественного формирования человеческого капитала, что возможно посредством национальной системы профессиональных стандартов.

Итак, становление системы профессиональных стандартов проходит в рамках процесса реформирования системы квалификации профессий и направлено на достижение главной цели государственной кадровой политики – повышение образовательного и профессионально-квалификационного уровня трудовых ресурсов.

Для координации и интеграционной деятельности данного процесса реформирования системы квалификации профессий в России создано Национальное агентство развития профессиональный квалификаций, перед которым поставлены следующие задачи:

- актуализация и создание нормативно-правовой базы в сфере нового вектора развития профессиональных квалификаций;
- применение системы профстандартов в механизме управления персоналом, а также социально-экономических отношений во всех сферах экономики разной отраслевой принадлежности;

– приведение в соответствие такой структуры профквалификаций, которая бы обеспечила признание ее в международной квалификационной системе.

Профессиональный стандарт – это «стандарт стандартов», поскольку описывает сразу несколько квалификаций, однако их применение обязательно только в части, дублирующих положений законов и подзаконных актов. Приказ Минтруда России от 29.09.2014 № 667н «О реестре профессиональных стандартов (перечне видов профессиональной деятельности)» (Зарегистрировано в Минюсте России 19.11.2014 № 34779) вводит установление наименований и кодов областей профессиональной деятельности, в соответствии с которыми профессиональные стандарты классифицируются (см. приложение 4). Перечень профессиональных стандартов не является исчерпывающим.

Примерно 2/3 утвержденных профессиональных стандартов содержат обобщенные трудовые функции, выполнение которых требует наличия среднего профессионального или высшего образования. Профессиональные стандарты распределены по областям профессиональной деятельности [50], однако в настоящее время некоторые области профессиональной деятельности неравномерно закрыты профессиональными стандартами.

За сентябрь 2016 года создано 26 советов по профессиональным квалификациям (см. приложение 5), однако на стадии формирования находятся советы по профессиональным квалификациям в области музейной деятельности; в области журналистики и СМИ; в области производства электрооборудования, электронного и оптического оборудования; в авиастроении; агропромышленного комплекса.

На сентябрь 2016 г. 140 профессиональных стандартов остаются временно закрепленными за НИИ труда и социального страхования, что существенно затрудняет сопровождение их применения, в том числе в системе профессионального образования.

В составе советов по профессиональным квалификациям формируется рабочая группа (комиссия), определяется ответственное лицо по вопросам реализации полномочий советов по профессиональным квалификациям в области образования.

В реестре профессиональных стандартов не оказалось такой области профессиональной деятельности, как научная. Тогда, во-первых, о какой экономике знаний может идти речь [26, с. 385], а во-вторых, если в бакалавриате нет научной сферы деятельности, то почему она появляется в магистратуре и аспирантуре, как следующих уровнях новой системы образования? Необходимо закладывать научную сферу

профессиональной деятельности на уровне бакалавриата, в противном случае, о каком приращении знания может идти речь. Очевидно, что происходит слияние всех проблем на уровне вуза, и справляться с ними они должны самостоятельно. На лицо дилемма: с одной стороны, вузы получили свободу в формировании образовательных программ и компетенций, но, с другой стороны, вузы не знают, как с этой свободой поступить.

В качестве проблем, связанных со становлением системы профессиональных стандартов можно также выделить такие, как факт того, что весьма затруднительно определить общее количество видов профессиональной деятельности на рынке труда и, соответственно, спрогнозировать возможное количество профессиональные стандарты.

Вместе с тем очевидно, что существуют виды деятельности, которые затруднительно описать с помощью профессиональных стандартов, например, творческие профессии. Вместе с тем ни одна область профессиональной деятельности не обеспечена профессиональными стандартами в полной мере. В некоторых областях по отдельным направлениям профессиональные стандарты не могут быть созданы, например, в культуре, истории, философии. Это означает, что, наряду с профессиональными стандартами и при их отсутствии необходимо использовать иные инструменты для определения профессиональных компетенций, например проводить форсайтный анализ рынка труда, консультации с ведущими работодателями, перспективный анализ профессий и т. д.

В этой связи работа по формированию системы профессиональных стандартов должны быть расширена. Необходимо отметить, что профессиональные стандарты имеют ограниченный жизненный цикл (3–5 лет), поэтому подлежат регулярной актуализации.

5.2. Проблемы учреждений высшего образования в рамках перехода на систему профессиональных стандартов

Реформирование системы квалификации профессий и внедрение системы профессиональных стандартов обуславливает изменение Федеральных государственных образовательных стандартов. С 01.07.2016 вступила в силу новая редакция ч. 7 ст. 11 ФЗ № 273: формирование ФГОС на основе профессиональных стандартов (при их наличии) в части профессиональных компетенций.

Так, Министерством образования и науки в 2017 году планируется утверждение усовершенствованных образовательных стандартов

ФГОС ВО III ++, главной особенностью которых является приведение профессиональных компетенций в соответствии с профессиональными стандартами. Вузы, осваивая новую двухуровневую систему образования, только адаптировались к условиям компетентного подхода обучения [65, с. 148], выпустив лишь 2 поколения бакалавров, как столкнулись с новой проблемой – самостоятельно разрабатывать профессиональные компетенции на основе принимаемых профессиональных стандартов, а также многочисленными иными проблемами, сопряженные с этим переходом [63, с. 138].

В правилах разработки ФГОС в п. 21 Постановления Правительства РФ от 05.08.2013 № 661 отражено обязательное получение заключения на проект ФГОС от Национального совета при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям [55]. Вместе с тем в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования III ++ лишь прописано, что нужно профессиональные компетенции привести в соответствии с профессиональными стандартами, а как это реализовывать не ясно. Очевидно, что профессиональные стандарты требуют более глубокой проработки по отношению к лицам с высшим образованием. На Федеральном уровне по работе формированию профессиональных стандартов отчитались, а все проблемы вузы должны решать самостоятельно.

Результаты проведенного мониторингового исследования доказывают автономность функционирования новой системы высшего образования относительно рынка труда и обуславливают необходимость формирования и развития единого образовательного и профессионально-компетентного пространства. Следовательно, необходимо единые принципы и подходы в выработке компетенций со стороны системы образования и предприятий.

В силу перечисленных выше проблем в рамках оптимального сбалансирования между общекультурными и профессиональными компетенциями формируется выход Федерального образовательного государственного стандарта высшего образования III++ (ФГОС ВО III++).

Во-первых, переход на ФГОС ВО III++ обусловлен тем, чтобы привести количество компетенций к их оптимальному количеству. Например, почему в магистратуре при двухлетнем обучении количество компетенций больше, чем в бакалавриате при четырехлетнем обучении, а также, почему по одним направлениям 100 компетенций, а по другим – лишь 20.

Во-вторых, этот переход обусловлен выходом указа Президента о разработке профессиональных стандартов и, как следствие, приведением профессиональных компетенций в вузах профессиональным стандартам (сущность профессиональных стандартов в условиях реформирования системы квалификации профессий будет рассмотрено в следующей главе).

В этой связи в ФГОС ВО III ++ не будут отражаться виды профессиональной деятельности, поскольку они теперь не соответствуют разработанным профессиональным стандартам. Особенностью модернизированных образовательных стандартов является отсутствие деления бакалавриата на прикладной и академический, а также отсутствие профессиональных задач, поскольку они остаются на уровне примерных программ.

Неизменным в данном образовательном стандарте остается наличие компетенций и деление их на общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные. Однако, общекультурные компетенции заменены на «универсальные», и их количество и наименование будет едиными для всех направлений бакалавриата. Общепрофессиональные компетенции едины для уровня и подготовки образовательных программ. Так, существуют 9 областей образования, в их рамках сформировано 55 укрупненных групп специальностей, внутри которых отражаются направления подготовки.

В этой связи возникли различные подходы к формированию общепрофессиональных компетенций. Так, Федеральные учебно-методические объединения, от которых Министерство образования и науки потребовало разработать общепрофессиональные компетенции, столкнулись с проблемой формирования общепрофессиональных компетенций по укрупненной группе специальностей. В этой связи было принято решение разрабатывать единые общепрофессиональные компетенции по направлениям. Инновацией является то, что профессиональные компетенции должны разрабатывать вузы самостоятельно, приводя их в соответствие с профессиональными стандартами, поскольку их перечень не отражен в усовершенствованных ФГОС.

Очевидно, что высшие образовательные учреждения, осваивая новую двухуровневую систему образования, только адаптировались к условиям компетентного подхода обучения, выпустив лишь 2 поколения бакалавров, как столкнулись с новой проблемой – самостоятельно разрабатывать профессиональные компетенции на основе принимаемых профессиональных стандартов, а также многочисленными иными проблемами, сопряженные с этим переходом. Слияние всех

проблем может быть разрешено только на уровне вузов, и при этом необходимо избежать возникающий на этой почве антагонизм.

Образовательные стандарты высшего образования становятся все более рамочными, отдавая большую самостоятельность вузам. Вместе с тем над ними как дамоклов меч находится Рособрназор, который будет требовать соблюдения образовательных стандартов, в противном случае – лишать лицензии высшее образовательное учреждение.

Разработаны Методические рекомендации по актуализации ФГОС ВО, [37] утвержденные Минобрнауки России от 22.01.2015 № ДЛ-2/05вн, однако они не могут применяться ввиду несоответствия актуальному макету ФГОС ВО и принятой методологии. В этой связи разработан новый проект совместных рекомендаций Минобрнауки России и НСПК. 24.02.1016 Министром образования и науки Д. В. Ливановым и Председателем НСПК А. Н. Шохиным утвержден межведомственный регламент взаимодействия участников процесса актуализации ФГОС профессионального образования с учетом принимаемых профессиональных стандартов [36].

Федеральные учебно-методические объединения уже разместили на сайте ФГОС ВО проекты новых образовательных стандартов [54], их отличия от предыдущих стандартов отражены в следующем:

- отсутствует строго утвержденный перечень компетенций;
- отсутствуют общекультурные компетенции, на их смену пришли универсальные компетенции, которые едины для всех направлений и образовательных программ уровня высшего образования. В соответствии с Приказом Минтруда России от 12.04.2013 № 148н универсальные компетенции модернизируются, в том числе, в соответствии с национальной рамкой квалификации [59];
- в составе общепрофессиональных перечислено лишь 5 компетенций, и они едины для уровня и направления образовательной программы;
- необходимо усилить взаимосвязь общепрофессиональных компетенций с областями профессиональной деятельности и рынком труда. При этом необходима при возможности унификация общепрофессиональных компетенций для УГСН как определение общего ядра УГСН;
- выделено 9 областей образования, в их рамках сформированы 55 укрупненных групп специальностей, внутри каждой которой отражены направления подготовки;
- отсутствует деление на прикладной и академический бакалавриаты;
- не прописаны виды деятельности;

– профессиональные задачи остаются на уровне примерных программ;

– при формулировках компетенций исчезли глаголы «владеть», т. к. существующие реалии показывают, что владение возможно лишь в процессе дальнейшей практической деятельности. Все компетенции стали формулироваться в глагольной форме «способен использовать». Кроме того, работодатели сами заявили: «Нам не нужны выпускники, владеющие в совершенстве чем-то, мы их сами научим. Нам нужны выпускники, умеющие работать в группе, обладающие коммуникабельностью и другими общими компетенциями». Об этом свидетельствуют и многочисленные психологические тесты, и собеседования, проводимые работодателем при приеме на работу [60, с. 16];

– не существует деления на базовую и вариативную части;

– отсутствуют профессиональные компетенции, их вузы должны формировать самостоятельно с учетом принимаемых профессиональных стандартов;

– необходима связь компетенций и результатов обучения с потенциальной будущей профессиональной деятельностью выпускника (минимум в одной выбранной области или сфере);

– исключено понятие «вид профессиональной деятельности»;

– введено понятие «типы задач профессиональной деятельности» для определения в дальнейшем направленности (профиля) программы (при необходимости);

– объект (объекты) профессиональной деятельности, профессиональные задачи определяются вузом самостоятельно с учетом требований профессиональных стандартов;

– введена категория «сфера профессиональной деятельности» [61], куда можно отнести те области профессиональной деятельности, которые на отражены в профессиональных стандартах, разработанных Министерством труда.

В этой связи необходимо привести к единообразию терминологии сфер труда и образования в части терминов «область профессиональной деятельности» и «сфера профессиональной деятельности».

Однако, когда вникли в содержание профессиональных стандартов, выяснилось, что большая доля разработанных профессиональных стандартов относится к среднему профессиональному образованию, т. е. для рабочих профессий. Поэтому большинство профессиональных стандартов оказалось непригодным для системы высшего образования,

поскольку вузы дают преимущественно образование, а не учит ремеслу, и для людей с высшим образованием такая жесткая точечная привязка невозможна.

Вместе с тем в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования III ++ лишь прописано, что нужно профессиональные компетенции привести в соответствие с профессиональными стандартами, а как это реализовывать не ясно. При формировании основных профессиональных образовательных программ вузам необходимо разработать и ввести в действие положений об отборе и учете профессиональных стандартов.

Очевидно, что профессиональные стандарты требуют более глубокой проработки по отношению к лицам с высшим образованием. На Федеральном уровне по работе формированию профессиональных стандартов отчитались, а все проблемы вузы должны решать самостоятельно. Дана самостоятельность вузам в возможности определения направленности (профиля) программы при необходимости.

Очевидно, что происходит слияние всех проблем на уровне вуза, и справляться с ними они должны самостоятельно. На лицо дилемма: с одной стороны, вузы получили свободу в формировании образовательных программ и компетенций, но, с другой стороны, вузы не знают, как с этой свободой поступить. Образовательные стандарты высшего образования становятся все более рамочными, отдавая большую самостоятельность вузам.

Учитывая, что ФГОС ВО становится более рамочным, то:

- возрастает значимость примерных основных образовательных программ;
- необходимо закрепление перечня профессиональных стандартов, сопрягаемых с направлением подготовки (специальностью);
- необходимо формирование профессиональных компетенций;
- формируются примерные профили основной образовательной программы;
- примерная основная образовательная программа должна обеспечить формирование учебно-методической документации в вузах с различными ресурсами, не создавая при этом ограничений для ведущих образовательных организаций.

На сайте Национального Совета по профессиональным стандартам разработаны «Методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с учетом принимаемых профессиональных стандартов» [37]. В соответствии с частью 2 ст. 4 Федерального

закона от 02.05.2015 № 122-ФЗ федеральные государственные образовательные стандарты профессионального образования должны быть актуализированы в соответствии с профессиональными стандартами до 1 июля 2017 г.

Вместе с тем не решен вопрос о статусе основных образовательных программ (ООП), поскольку пока они разработаны как примерные. Но все примерное, как показывает практика, может стать типовым. Если исходить из того, что они примерные, тогда встает вопрос, насколько можно отклоняться от них, если увеличить часы практик, это считать, как улучшение или ухудшение. Где эталон этого измерения? Как Федеральные учебно-методические объединения (ФУМО) должны экспертировать ООП? Как будет их оценивать Рособрнадзор? Как ранее, проверять остаточные знания невозможно, т. к. в соответствии со ст. 11 Федерального закона «Об образовании» результатом освоения является компетенция, при чем период освоения этих компетенций у каждого вуза свой в соответствии с ООП. Следовательно, у Рособрнадзора отсутствуют инструменты экспертирования.

Остановимся на проблеме приведения образовательных компетенций профессиональным стандартам. Взаимосвязь профессиональных стандартов и образовательных представлена на рис. 5.2.



Рис. 5.2. Взаимосвязь профессиональных и образовательных стандартов

Задача сводится к тому, чтобы всему образовательному сообществу говорить на одном языке. Так, в настоящее время, Министерство образования и науки РФ и высшие учебные заведения как два лагеря: Министерство образования и науки РФ говорит, что нужно разрабатывать профессиональные компетенции по своим укрупненным группам, а вузы утверждают о невозможности этого, спрашивают: «Научите нас, как?», на что получают ответ, что готового рецепта нет.

Необходимо приходить к единому решению, но даже эти примерные ООП никто не берется со стороны Министерства образования и науки сформировывать, а также приводить их в соответствие с профессиональными стандартами. И самое непонятное в настоящее время, как эти профессиональные стандарты использовать, поскольку это должно сводиться не к формальному переписыванию одних позиций из одного документа в другой, это, прежде всего, к осмыслению.

Как уже утверждалось выше, не все области профессиональной деятельности в этих профессиональных стандартах отображены. В ФГОС лишь прописано, что вузы должны привести в соответствие перечень профессиональных компетенций профессиональным стандартам, но это возможно при их наличии. А если этих профессиональных стандартов нет в данной области, вузам их необходимо формировать самостоятельно? Возложить на себя такую ответственность, как описывать образ выпускника, никто не берется, тем более необходимо учитывать прогноз рынка труда и его требования.

Возникает в этой связи логичный вопрос: «Высшее образование – это подготовка к конкретной должности, к конкретному предприятию или нет?». Система высшего образования должна привить все навыки и компетенции в вузе, или мы предполагаем, что на предприятии выпускника ожидает карьерный рост, обучение, переход из одной отрасли в другую? Человек в течение всего трудового стажа продолжает обучение и осваивает новые компетенции и навыки. Это некая парадигма: образование на всю жизнь или образование через всю жизнь? Таким образом встает вопрос о целевой установке образования.

Все это свидетельствует, что создание новой российской системы классификации профессий, которая будет соответствовать новой структуре и российского, и международного рынка труда, является острой необходимостью в преддверии крупномасштабной профессиональной реформы. Важной частью этой реформы является появление

системы профессиональных стандартов, где в составе требований каждой профессии необходимо отразить требования по сертификации, физиологическим навыкам, необходимым для выполнения работы, уровень квалификации и образования, а также общие условия реализации трудовой функции в рамках его компетенции.

Необходимо отметить, что вопрос применения профессиональных стандартов в системе профессионального образования требует взаимодействия представителей систем труда и образования. Для организации взаимодействия необходима единая нормативно-методическая база, терминология и т. д. Немаловажная роль в этом принадлежит предприятиям, которые должны выработать новые подходы в методологии формирования человеческого капитала.

5.3. Механизм интеграции образовательных и профессиональных стандартов

Процесс формирования и актуализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и примерных основных образовательных программ представлен на рис. 5.3.

На рис. 5.3 видно, что процесс формирования и актуализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и примерных основных образовательных программ требует выполнения трех этапов:

I этап, находящийся в компетенции Минобрнауки России включает:

- установление формата и технического задания на корректировку федеральных государственных образовательных стандартов и формирование примерных основных образовательных программ с учетом профессиональных стандартов;
- утверждение методических рекомендаций по актуализации федеральных государственных образовательных стандартов, разработке примерных основных образовательных программ и основных профессиональных образовательных программ, в т. ч. по формированию профессиональных компетенций с учетом профессиональных стандартов;
- издание приказов о внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования;
- определение оператора, которому поручается ведение реестра примерных основных образовательных программ.

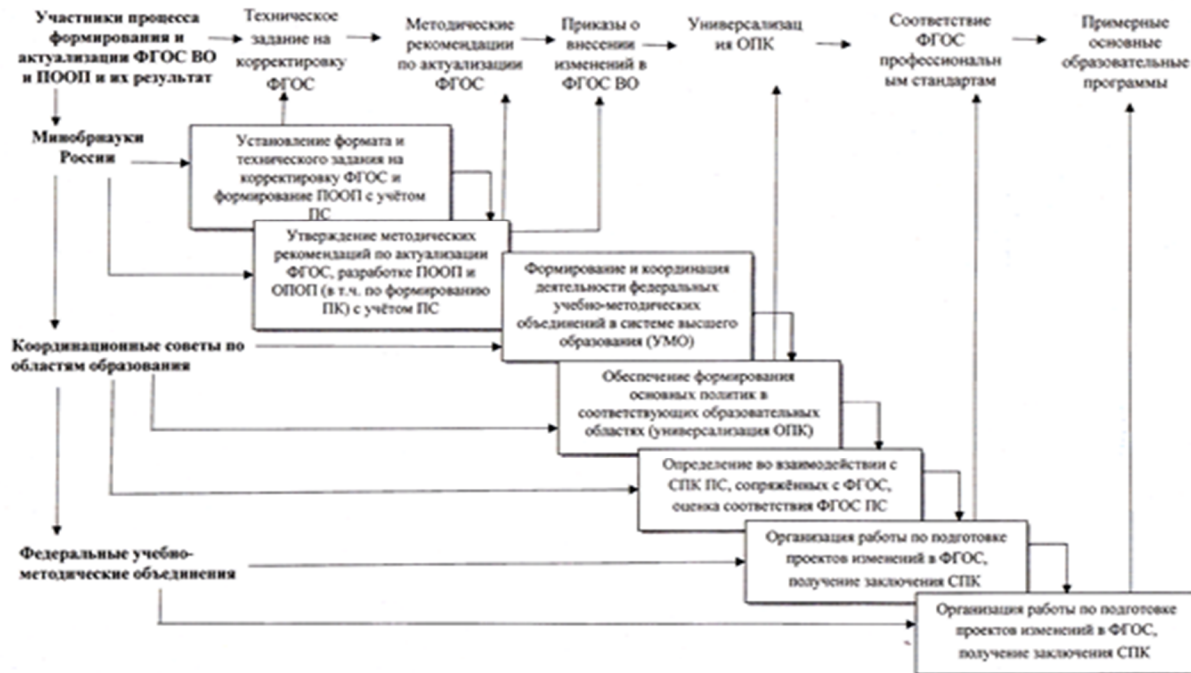


Рис. 5.3. Процесс формирования и актуализации ФГОС ВО и примерных основных образовательных программ

II этап, находящийся в компетенции координационных советов по областям образования:

- формирование и координация деятельности федеральных учебно-методических объединений в системе высшего образования (ФУМО);

- обеспечение формирования основных политик в соответствующих образовательных областях, а также универсализация общепрофессиональных компетенций при возможности, решая вопросы устранения дублирующих направлений подготовки и т. д.

III этап, находящийся в компетенции федеральных учебно-методических объединений в системе высшего образования:

- определение во взаимодействии с Советами по профессиональным квалификациям профессиональных стандартов, сопряженных с федеральными государственными образовательными стандартами;

- оценка соответствия федеральных государственных образовательных стандартов профессиональным стандартам;

- организация работы по подготовке проектов изменений в федеральных государственных образовательных стандартах, получение заключения совета по профессиональной квалификации;

- формирование сигналов о необходимости актуализации профессиональных стандартов в части требований к образованию и обучению.

- организация работы по формированию примерных основных образовательных программ.

Процесс формирования системы профессиональных стандартов содержит три этапа:

I этап, находящийся в компетенции Национального совета при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям, который является консультативным органом при Президенте Российской Федерации, образованный в целях рассмотрения вопросов, касающихся создания и развития системы профессиональных квалификаций в Российской Федерации [66], включает:

- координирование деятельности по формировании национальной системы квалификаций;

- рассмотрение проектов федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования на предмет соответствия профессиональным стандартам;

- внесение предложений по совершенствованию федеральных государственных образовательных стандартов.

II этап, находящийся в компетенции рабочей группы Национального совета по профессиональным квалификациям по внедрению в систему профессионального образования и обучения профессиональных стандартов содержит:

- содействие организации взаимодействия совета по профессиональным квалификациям и учебно-методическим объединениям;
- участие в формировании, обсуждении и апробации нормативно-методических документов;
- сбор информации о соотношении профессиональных стандартов и федеральных государственных образовательных стандартов, публикация сведений на сайте Национального совета по профессиональным квалификациям;
- организация экспертного обсуждения вопросов актуализации федеральных государственных образовательных стандартов и разработки примерных основных образовательных программ с учетом профессиональных стандартов;
- организация экспертизы проектов федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, направленных в Национальный совет по профессиональным квалификациям, на предмет соответствия профессиональным стандартам;
- участие в подготовке экспертов профессионального и образовательного сообщества.

III этап, находящийся в компетенции советов по профессиональным квалификациям, включает:

- формирование позиции по соотношению профессиональных стандартов и федеральных государственных образовательных стандартов;
- участие в экспертной работе при формировании и актуализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и примерных основных образовательных программ;
- участие в экспертизе проектов федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования;
- участие в формировании и апробации нормативно-методических документов.

Процесс формирования системы профессиональных стандартов представлен на рис. 5.4.

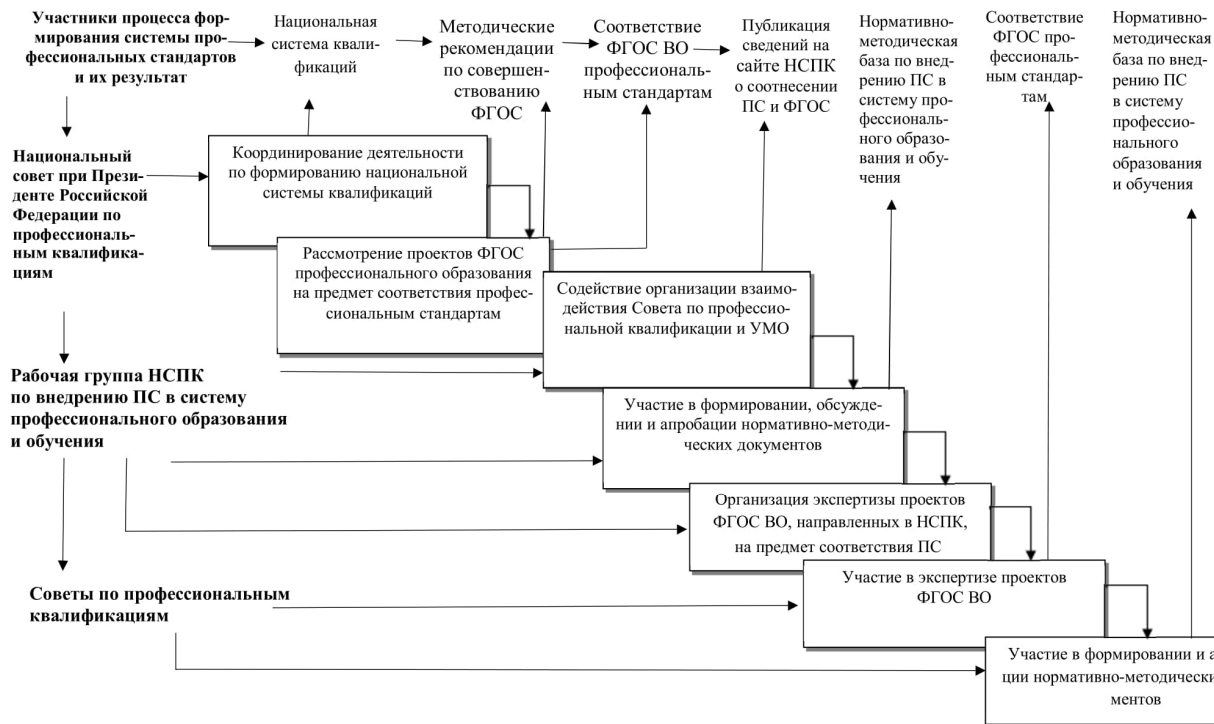


Рис. 5.4. Процесс формирования системы профессиональных стандартов

Процесс формирования системы профессиональных стандартов содержит три этапа:

I этап, находящийся в компетенции Национального совета при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям, который является консультативным органом при Президенте Российской Федерации, образованный в целях рассмотрения вопросов, касающихся создания и развития системы профессиональных квалификаций в Российской Федерации [67], включает:

- координирование деятельности по формировании национальной системы квалификаций;
- рассмотрение проектов федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования на предмет соответствия профессиональным стандартам;
- внесение предложений по совершенствованию федеральных государственных образовательных стандартов.

II этап, находящийся в компетенции рабочей группы Национального совета по профессиональным квалификациям по внедрению в систему профессионального образования и обучения профессиональных стандартов содержит:

- содействие организации взаимодействия совета по профессиональным квалификациям и учебно-методическим объединениям;
- участие в формировании, обсуждении и апробации нормативно-методических документов;
- сбор информации о соотношении профессиональных стандартов и федеральных государственных образовательных стандартов, публикация сведений на сайте Национального совета по профессиональным квалификациям;
- организация экспертного обсуждения вопросов актуализации федеральных государственных образовательных стандартов и разработки примерных основных образовательных программ с учетом профессиональных стандартов;
- организация экспертизы проектов федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, направленных в Национальный совет по профессиональным квалификациям, на предмет соответствия профессиональным стандартам;
- участие в подготовке экспертов профессионального и образовательного сообщества.

III этап, находящийся в компетенции советов по профессиональным квалификациям, включает:

- формирование позиции по соотносению профессиональных стандартов и федеральных государственных образовательных стандартов;
- участие в экспертной работе при формировании и актуализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и примерных основных образовательных программ;
- участие в экспертизе проектов федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования;
- участие в формировании и апробации нормативно-методических документов.

Необходимо отметить, что ключевым моментом в вопросе применения профессиональных стандартов при актуализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и формировании примерных основных образовательных программ является организация взаимодействия учебно-методических объединений и советов по профессиональным квалификациям.

Порядок создания и наделения полномочиями, приостановления и прекращения полномочий советов по профессиональным квалификациям, утвержденного решением Национального совета при Президенте Российской Федерации по профессиональным квалификациям отражен в протоколе от 20 мая 2015 г. № т10 и включает следующие аспекты:

- цель деятельности советов по профессиональным квалификациям заключается в формировании и поддержке функционирования системы профессиональных квалификаций в определенных областях профессиональной деятельности на общероссийском уровне;
- участие в определении потребностей в образовании и обучении, в разработке образовательных стандартов профессионального образования [68].

Факторы, обусловленные заинтересованность совета по профессиональным компетенциям в формировании и оценке федеральных государственных образовательных стандартов и примерных основных образовательных программ, отражены на рис. 5.5.

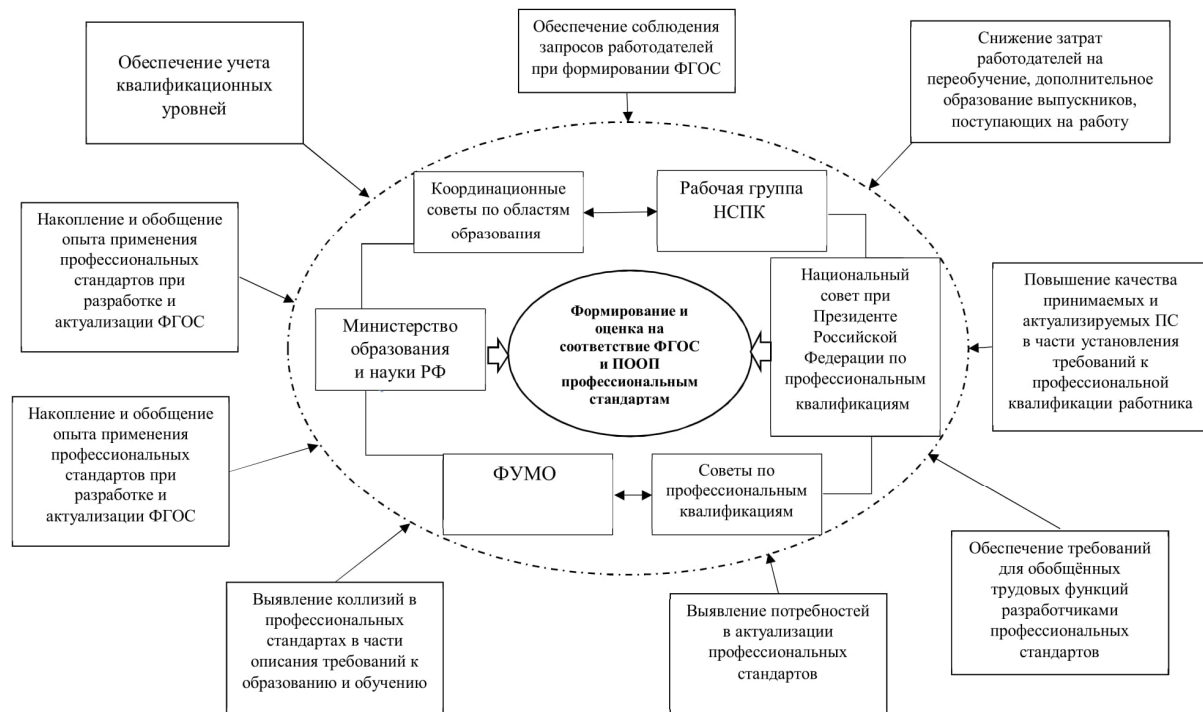


Рис. 5.5. Система факторов, обуславливающих необходимость формирования на соответствие ФГОС и ПООП профессиональным стандартам

В составе факторов, обусловленных необходимостью формирования и оценки федеральных государственных образовательных стандартов и примерных основных образовательных программ профессиональным стандартам, можно назвать следующие:

- обеспечение соблюдения запросов работодателей при формировании федеральных государственных образовательных стандартов;
- снижение затрат работодателей на переобучение, дополнительное образование выпускников, поступающих на работу;
- обеспечение учета квалификационных уровней, требований к образованию и обучению, закрепленных для обобщенных трудовых функций разработчиками профессиональных стандартов;
- обеспечение учета квалификационных уровней при формировании и актуализации федеральных государственных образовательных стандартов;
- накопление и обобщение опыта применения профессиональных стандартов при разработке и актуализации федеральных государственных образовательных стандартов;
- повышение качества принимаемых и актуализируемых профессиональных стандартов в части установления требований к профессиональной квалификации работника;
- выявление коллизий в профессиональных стандартах в части описания требований к образованию и обучению, например, несоответствие уровня образования и уровня квалификации;
- выявление потребностей в актуализации профессиональных стандартов.

Интеграция федеральных государственных и образовательных стандартов и профессиональных стандартов производится в части обобщенных трудовых функций соответствующего квалификационного уровня, в соответствии с требованиями к образованию и обучению (см. табл. 5.1).

Из таблицы очевидно, что среднее профессиональное образование-программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих соответствует 4 и 5 уровням квалификации в профессиональных стандартах; среднее профессиональное образование- программы подготовки специалистов среднего звена – 5 и 6 уровням; высшее образование уровня бакалавриата – 6 уровню; высшее образование уровня магистратуры, специалитета – 7 и 8 уровням; высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации в аспирантуре, адъюнктуре, по программам ординатуры, ассистентуры-стажировки – 8 и 9 уровням квалификации в профессиональных стандартах.

Таблица 5.1

Соотнесение уровней профессионального образования и квалификационных уровней

<i>Уровень профессионального образования</i>	<i>Нормативно-правовой акт, закрепляющий перечень профессий, специальностей, направлений подготовки</i>	<i>Соответствие уровню квалификации в профессиональных стандартах (Приказ Минтруда РФ от 12.04.2013 № 148н)</i>
Среднее профессиональное образование-программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих	Приказ Минобрнауки России от 29.10.2013 № 1199 (ред. от 14.05.2014) «Об утверждении перечней профессий и специальностей среднего профессионального образования»	Уровень квалификации – 4 Уровень квалификации – 5
Среднее профессиональное образование – программы подготовки специалистов среднего звена	Приказ Минобрнауки России от 29.10.2013 № 1199 (ред. от 14.05.2014) «Об утверждении перечней профессий и специальностей среднего профессионального образования»	Уровень квалификации – 5 Уровень квалификации – 6
Высшее образование уровня бакалавриата	Приказ Минобрнауки России от 12.09.2013 № 1061 (ред. от 25.03.2015) «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования среднего»	Уровень квалификации – 6
Высшее образование уровня магистратуры, специалитета	Приказ Минобрнауки России от 12.09.2013 № 1061 (ред. от 25.03.2015) «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования среднего»	Уровень квалификации – 7 Уровень квалификации – 8
Высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации в аспирантуре, адъюнктуре, по программам ординатуры, ассистентуры-стажировки	Приказ Минобрнауки России от 12.09.2013 № 1061 (ред. от 25.03.2015) «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования среднего»	Уровень квалификации – 8 Уровень квалификации – 9

Алгоритм сопряжения федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с профессиональными стандартами, а также определение области деятельности, цели вида профессиональной деятельности, уровня квалификации и требований к образованию и обучению, представлено на рис. 5.6.

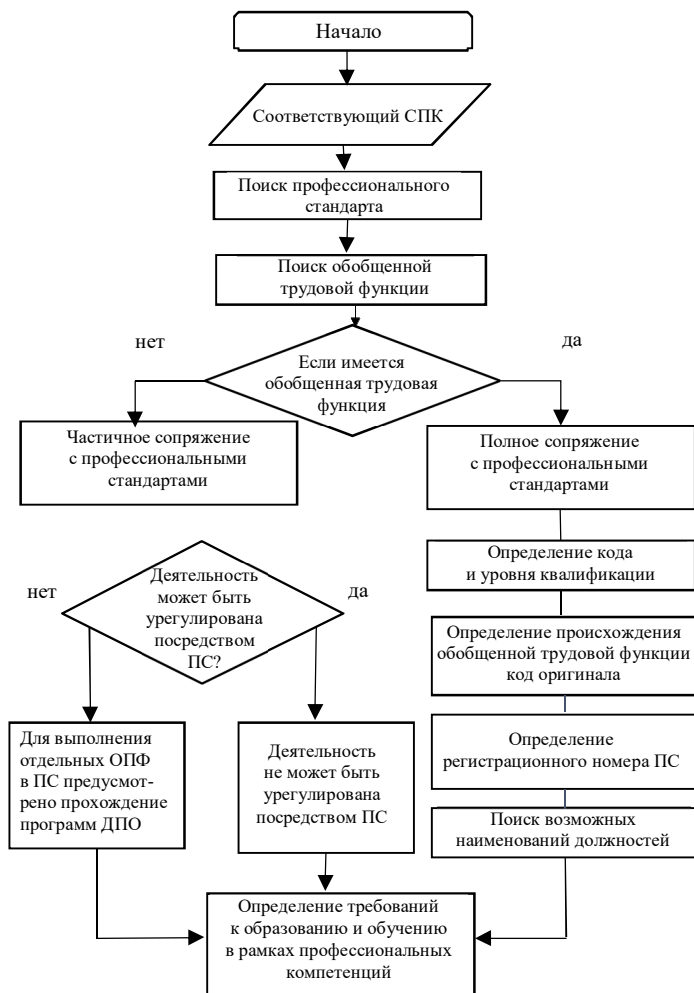


Рис. 5.6. Алгоритм сопряжения ФГОС ВО с профессиональными стандартами

Как видно из рисунка, при сопряжении федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с профессиональными стандартами возможно частичное сопряжения, которое может быть выполнено по следующим вариантам:

1 вариант «ФГОС ВО не относится ни с одним профессиональным стандартом». В этом случае деятельность не может быть урегулирована посредством профессиональных стандартов. Ряд направлений подготовки направлены на подготовку специалистов не под конкретные сегменты рынка труда, урегулированные профессиональными стандартами (например, творческие профессии- писатель, артист и т. д.). Возможно частичное сопряжение с профессиональными стандартами педагогической направленности в части педагогического вида деятельности (при наличии) и с профессиональным стандартом научного работника в части научно-исследовательского вида деятельности.

2 вариант «ФГОС ВО включает в себя элементы, которые позволят выполнять обобщенные трудовые функции после короткой программы ДПО». Для выполнения отдельных обобщенных трудовых функций непосредственно в профессиональных стандартах предусмотрено прохождение обучения на программах дополнительного профессионального образования (повышение квалификации, профессиональная переподготовка, прохождение квалификационное тестирование), что связано с узкой специфики деятельности, частыми изменениями, которые нецелесообразно учитывать при обучении на основных образовательных программах высшего образования. Например, в составе обобщенных трудовых функций аудитора «Выполнение аудиторского задания и оказание прочих услуг, связанных с аудиторской деятельностью»; уровень квалификации- 6; высшее образование-бакалавриат, включая дополнительное профессиональное образование в области аудиторской деятельности, необходимое для сдачи экзамена на получение квалификационного аттестата аудитора. Дополнительное профессиональное образование по программам повышения квалификации, в том числе необходимым для проведения аудита в специфических областях.

3 вариант «ФГОС ВО включает в себя элементы, которые позволят выполнять обобщенные трудовые функции после короткой программы ДПО при наличии опыта работы». Требование об опыте

работы указано непосредственно в требованиях к образованию и обучению по конкретной обобщенной трудовой функции в профессиональном стандарте. Например, «Программист», ОТФ «Интеграция программных модулей и проверка работоспособности выпусков программного продукта»: уровень квалификации – 5; высшее образование, включая повышение квалификации, а также наличие опыта работы в области разработки программного обеспечения не менее 1 года.

4 вариант «После обучения ФГОС ВО выпускник сможет реализовывать обобщенные трудовые функции без дополнительной подготовки». Компетенции, формируемые в рамках обучения по ООП в рамках ФГОС ВО, позволяют, в частности, осуществлять профессиональную деятельность по конкретным ОТФ в нескольких сопряженных профессиональных стандартах. Требования к дополнительной практике. Например, «Инженер по паспортизации радиоактивных отходов»; уровень квалификации – 6; высшее образование – бакалавриат; особые условия допуска к работе, так допускаются лица, удовлетворяющие квалификационным требованиям и прошедшие проверку знаний в установленном порядке.

5 вариант «Смысл ООП в рамках ФГОС состоит в том, чтобы сформировать у выпускника определенную квалификацию в рамках практикоориентированных программ». ООП в рамках ФГОС ВО формируются в соответствии с требованиями по заказу конкретного работодателя с учетом конкретных обобщенных трудовых функций профессионального стандарта. В таком случае возможно сопряжение ФГОС с несколькими профессиональными стандартами, а ООП может соотносится с конкретными обобщенными трудовыми функциями. Например «Агроном»; ОТФ «Производство и первичная обработка продукции растениеводства»; уровень – 6; бакалавриат; дополнительных требований к образованию, опыту работы не предъявляется.

После того, как был проведен выбор профессионального стандарта и обобщенной трудовой функции, необходимо сформировать профессиональные компетенции на основе профессиональных стандартов (см. рис. 5.7).

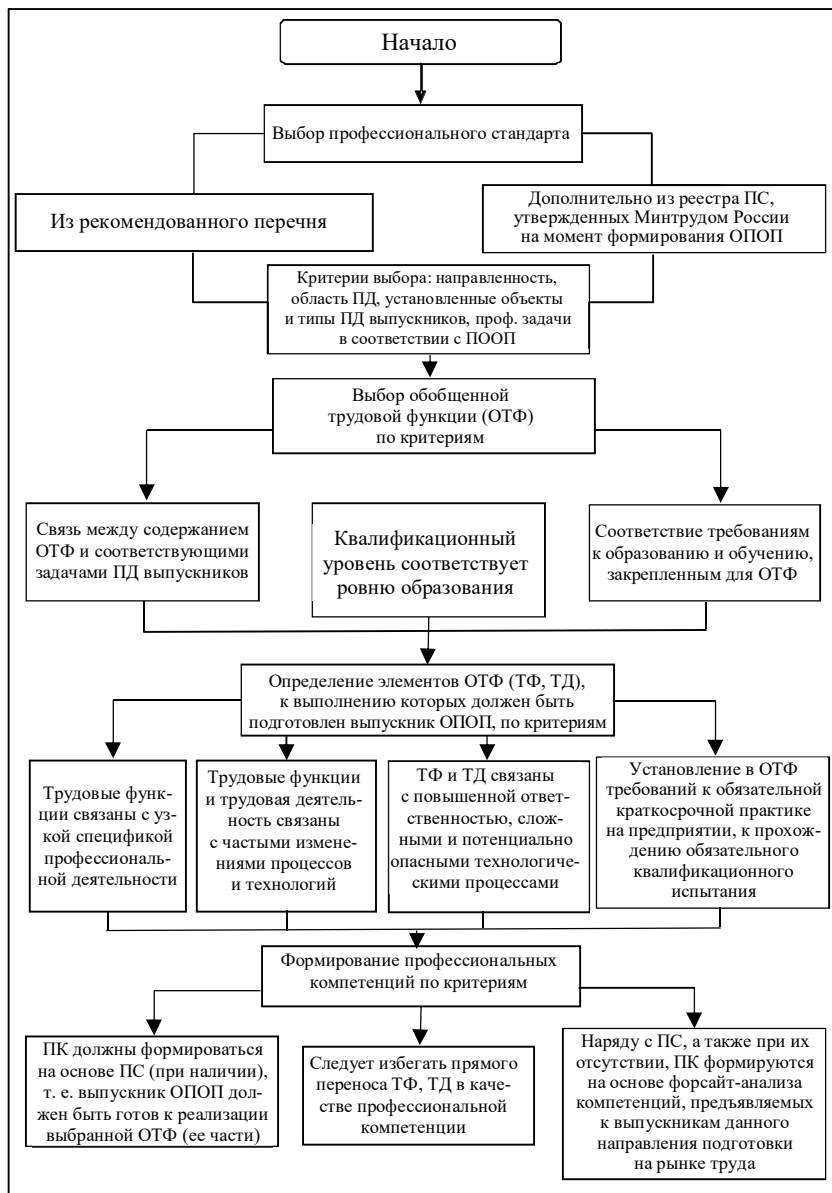


Рис. 5.7. Алгоритм формирования профессиональных компетенций а основе профессиональных стандартов

Из рисунка видно, что алгоритм формирования профессиональных компетенций на основе профессиональных стандартов должен осуществляться в следующей последовательности:

1 этап. Выбор профессионального стандарта (одного или нескольких) осуществляется из рекомендованного перечня или дополнительно из реестра профессиональных стандартов, утвержденных Минтрудом России на момент формирования основной примерной образовательной программы. При этом при выборе необходимо учитывать направленность, область профессиональной деятельности, установленные объекты и типы профессиональной деятельности выпускников, профессиональные задачи, соответствующие основной примерной образовательной программе.

2 этап. Выбор обобщенной трудовой функции (одной или нескольких) из перечня отобранных профессиональных стандартов. При этом необходимо учитывать связь между содержанием обобщенной трудовой функции и соответствующими задачами профессиональной деятельности выпускников; квалификационный уровень, соответствующий уровню образования; требования к образованию и обучению, закрепленные для обобщенной трудовой функции.

3 этап. Определение элементов обобщенной трудовой функции: трудовой функции и трудовой деятельности, к выполнению которых быть подготовлен выпускник основной примерной образовательной программы. При этом необходимо учитывать, что трудовые функции должны быть связаны с узкой спецификой профессиональной деятельности; трудовые функции и трудовая деятельность связаны с частыми изменениями (обновлениями) процессов и технологий; трудовые функции и трудовая деятельность связаны с повышенной ответственностью, сложными и потенциально опасными технологическими процессами; установление в обобщенных трудовых функциях требований к обязательной краткосрочной практике на предприятии, прохождении квалификационного испытания.

4 этап. Формирование профессиональных компетенций, при этом необходимо учитывать, что профессиональные компетенции должны формироваться на основе профессиональных стандартов (при наличии), т. е. выпускник основной образовательной программы должен быть готов к реализации выбранной обобщенной трудовой функции или ее части; следует избегать прямого переноса трудовой функции и трудовой деятельности в качестве профессиональной компетенции.

Наряду с профессиональными стандартами, а также при их отсутствии, профессиональные компетенции формируются на основе форсайт-анализа компетенций, предъявляемых к выпускникам данного направления подготовки на рынке труда, обобщения зарубежного опыта, проведения консультаций о перспективах развития системы квалификаций с ведущими работодателями отрасли, в которой востребованы выпускники основной образовательной программы.

В качестве документов могут выступать протоколы заседаний с ключевыми работодателями, материалы национальных и международных форсайт-сессий, международные профессиональные кодексы и т. п. (см. табл. 5.2).

Таблица 5.2

Образец документа, подтверждающего сопряжение образовательных и профессиональных стандартов

<i>Наименование общепрофессиональной или профессиональной компетенции</i>	<i>Элемент, сопряженный с профессиональным стандартом (ПС)</i>	<i>Выбранная обобщенная трудовая функция (ОТФ)</i>	<i>Трудовые функции, на подготовку выполнения которых направлена профессиональная компетенция</i>	<i>Конкретные трудовые действия, на подготовку и выполнение которых направлена профессиональ- ная компетенция</i>	<i>Другие обоснования для включения профессио- нальной компетенции в образовательную про- грамму (наименование и реквизиты документов)</i>
ПК-1	ПС-1	ОТФ-1 ОТФ-2			
	ПС-2	ОТФ-1			

Пример формулирования компетенций представлен на рис. 5.8.



Рис. 5.8. Пример формирования профессиональных компетенций по направлению бакалавриата «38.03.03 Управление персоналом»

Резюмируя методологию интеграции образовательных и профессиональных стандартов, необходимо подчеркнуть основные принципы сопряжения:

- профессиональные стандарты включают в себя, как правило, несколько обобщенных трудовых функций с различными требованиями к образованию и обучению;

- ряд обобщенных трудовых функций не требует наличия профессионального образования (примерно 1/3 от утвержденных профессиональных стандартов);

- значительное количество обобщенных трудовых функций требуют наличия среднего профессионального образования;

- менее 1/3 обобщенных трудовых функций требуют наличия высшего образования;

- требование к высшему образованию уровня бакалавриата являются наиболее массовым среди уровней высшего образования;

- аспирантура (адъюнктура, ассистентура-стажировка) являются наименее востребованными в профессиональном стандарте уровни образования;

- области профессиональной деятельности неравномерно описаны с помощью профессиональных стандартов;

- ряд направлений подготовки и специальностей может не соотноситься ни с одним из утвержденных профессиональных стандартов, что не свидетельствует о его неприменимости или невостребованности на рынке труда;

- необходимо учитывать ограниченный жизненный цикл профессионального стандарта и перспективы развития профессии;

- создаваемая модель федерального государственного образовательного стандарта должна позволять оперативно учитывать изменения на рынке труда;

- ряд профессиональных стандартов уже после утверждения требует актуализации и не может применяться в системе профессионального образования и обучения.

Только эти правила позволят сформировать единое пространство методологии управления человеческого капитала в триаде всех участников социально-экономических отношений: государство, система высшего образования и работодатели.

Выводы по главе 5

1. Изучен процесс реформирования системы квалификации профессий в России, задачи и результаты деятельности Национального агентства развития профессиональных квалификаций. Так, уже на октябрь 2016 г. Минтрудом России утверждено 838 профессиональных стандартов. Вместе с тем впервые выделяются проблемы, связанные со становлением системы профессиональных стандартов, которые еще никем не описаны: 1) затруднительно определить общее количество видов профессиональной деятельности на рынке труда и, соответственно, спрогнозировать возможное количество профессиональных стандартов; 2) профессиональные стандарты распределены по областям профессиональной деятельности, однако в настоящее время некоторые области профессиональной деятельности неравномерно закрыты профессиональными стандартами; 3) 140 профессиональных стандартов остаются временно закрепленными за НИИ труда и социального страхования, что существенно затрудняет сопровождение их применения, в том числе в системе профессионального образования; 4) существуют виды деятельности, которые затруднительно описать с помощью профессиональных стандартов, например, творческие профессии; 5) в реестре профессиональных стандартов не оказалось такой области профессиональной деятельности, как научная, тогда о какой инновационной экономике может идти речь; 6) ни одна область профессиональной деятельности не обеспечена профессиональными стандартами в полной мере. Это означает, что, наряду с профессиональными стандартами и при их отсутствии необходимо использовать иные инструменты для определения профессиональных компетенций.

2. Описаны проблемы учреждений высших учебных заведений в парадигме реформирования системы квалификации профессий и внедрения системы профессиональных стандартов. На Федеральном уровне по работе формированию профессиональных стандартов отчитались, а все проблемы вузы должны решать самостоятельно. Очевидно, что происходит слияние всех проблем на уровне вуза, и справляться с ними они должны самостоятельно. На лицо дилемма: с одной стороны, вузы получили свободу в формировании образовательных программ и компетенций, но, с другой стороны, вузы не знают, как с этой свободой поступить. Образовательные стандарты

высшего образования становятся все более рамочными, отдавая большую самостоятельность вузам. Все отраженные проблемы свидетельствует, что необходимо создание новой российской системы классификации профессий, которая будет соответствовать новой структуре и российского, и международного рынка труда, является острой необходимостью в преддверии крупномасштабной профессиональной реформы. Важной частью этой реформы является появление системы профессиональных стандартов, где в составе требований каждой профессии необходимо отразить требования по сертификации, физиологическим навыкам, необходимым для выполнения работы, уровень квалификации и образования, а также общие условия реализации трудовой функции в рамках его компетенции. Необходимо отметить, что вопрос применения профессиональных стандартов в системе профессионального образования требует взаимодействия представителей систем труда и образования. Для организации взаимодействия необходима единая нормативно-методическая база, терминология и методология.

3. Представлен процесс формирования и актуализации федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и примерных основных образовательных программ, который требует выполнения трех этапов: I этап, находящийся в компетенции Минобрнауки России включает: установление формата и технического задания на корректировку федеральных государственных образовательных стандартов и формирование примерных основных образовательных программ с учетом профессиональных стандартов; утверждение методических рекомендаций по актуализации федеральных государственных образовательных стандартов, разработке примерных основных образовательных программ и основных профессиональных образовательных программ, в т. ч. по формированию профессиональных компетенций с учетом профессиональных стандартов. II этап, находящийся в компетенции координационных советов по областям образования, включает: формирование и координация деятельности федеральных учебно-методических объединений в системе высшего образования (ФУМО); обеспечение формирования основных политик в соответствующих образовательных областях, а также универсализация общепрофессиональных компетенций при возможности, решая вопросы устранения дублирующих направлений подготовки и т. д. III этап, находящийся в компетенции федеральных учебно-методических объединений в системе высшего образования, содержит:

определение во взаимодействии с Советами по профессиональным квалификациям профессиональных стандартов, сопряженных с федеральными государственными образовательными стандартами; организацию работы по формированию примерных основных образовательных программ.

4. Впервые в рамках реформирования двух систем: системы образования и системы квалификаций профессий представлен алгоритм процесса сопряжения ФГОС ВО с профессиональными стандартами, который может быть выполнен по следующим вариантам: 1 вариант «ФГОС ВО не относится ни с одним профессиональным стандартом». 2 вариант «ФГОС ВО включает в себя элементы, которые позволят выполнять обобщенные трудовые функции после короткой программы ДПО». 3 вариант «ФГОС ВО включает в себя элементы, которые позволят выполнять обобщенные трудовые функции после короткой программы ДПО при наличии опыта работы». 4 вариант «После обучения ФГОС ВО выпускник сможет реализовывать обобщенные трудовые функции без дополнительной подготовки». 5 вариант «Смысл ООП в рамках ФГОС состоит в том, чтобы сформировать у выпускника определенную квалификацию в рамках практикоориентированных программ».

5. Исходя из представленных вариантов сопряжения ФГОС ВО с профессиональными стандартами, предлагается алгоритм формирования профессиональных компетенций на основе профессиональных стандартов, включающий следующие этапы: 1 этап – выбор профессионального стандарта (одного или нескольких) осуществляется из рекомендованного перечня или дополнительно из реестра профессиональных стандартов, утвержденных Минтрудом России на момент формирования основной примерной образовательной программы. 2 этап – выбор обобщенной трудовой функции (одной или нескольких) из перечня отобранных профессиональных стандартов. 3 этап – определение элементов обобщенной трудовой функции: трудовой функции и трудовой деятельности, к выполнению которых быть подготовлен выпускник основной примерной образовательной программы. 4 этап – формирование профессиональных компетенций, при этом необходимо учитывать, что профессиональные компетенции должны формироваться на основе профессиональных стандартов. Наряду с профессиональными стандартами, а также при их отсутствии, профессиональные компетенции формируются с на основе форсайт-анализа компетенций, предъявляемых к выпускникам данного

направления подготовки на рынке труда, обобщения зарубежного опыта, проведения консультаций о перспективах развития системы квалификаций с ведущими работодателями отрасли, в которой востребованы выпускники.

6. Исходя из представленных вариантов сопряжения ФГОС ВО с профессиональными стандартами, предлагается алгоритм формирования профессиональных компетенций на основе профессиональных стандартов, включающий следующие этапы: 1 этап – выбор профессионального стандарта (одного или нескольких) осуществляется из рекомендованного перечня или дополнительно из реестра профессиональных стандартов, утвержденных Минтрудом России на момент формирования основной примерной образовательной программы. 2 этап – выбор обобщенной трудовой функции (одной или нескольких) из перечня отобранных профессиональных стандартов. 3 этап – определение элементов обобщенной трудовой функции: трудовой функции и трудовой деятельности, к выполнению которых быть подготовлен выпускник основной примерной образовательной программы. 4 этап – формирование профессиональных компетенций, при этом необходимо учитывать, что профессиональные компетенции должны формироваться на основе профессиональных стандартов. Наряду с профессиональными стандартами, а также при их отсутствии, профессиональные компетенции формируются с на основе форсайт-ного анализа компетенций, предъявляемых к выпускникам данного направления подготовки на рынке труда, обобщения зарубежного опыта, проведения консультаций о перспективах развития системы квалификаций с ведущими работодателями отрасли, в которой востребованы выпускники.

7. Резюмируя представленный механизм интеграции образовательных и профессиональных стандартов, авторы формулируют основные особенности как рекомендации или правила, которые необходимо учитывать при сопряжении: 1) профессиональные стандарты включают в себя, как правило, несколько обобщенных трудовых функций с различными требованиями к образованию и обучению; 2) ряд обобщенных трудовых функций не требует наличия профессионального образования (примерно 1/3 от утвержденных профессиональных стандартов); 3) значительное количество обобщенных трудовых функций требуют наличия среднего профессионального образования; 4) менее 1/3 обобщенных трудовых функций

требуют наличия высшего образования; 5) требование к высшему образованию уровня бакалавриата являются наиболее массовым среди уровней высшего образования; 6) ряд направлений подготовки и специальностей может не сопрягаться ни с одним из утвержденных профессиональных стандартов, что не свидетельствует о его неприменимости или невостребованности на рынке труда; 7) необходимо учитывать ограниченный жизненный цикл профессионального стандарта и перспективы развития профессии; 8) создаваемая модель федерального государственного образовательного стандарта должна позволять оперативно учитывать изменения на рынке труда; 9) ряд профессиональных стандартов уже после утверждения требует актуализации и не может применяться в системе профессионального образования и обучения.

Только эти правила позволят сформировать единое пространство методологии управления человеческого капитала в триаде всех участников социально-экономических отношений: государство, система высшего образования и работодатели.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Новые условия социально-экономического развития сформировали особый класс интеллектуальных работников, которые отличаются особым типом мотивации, подходов к реализации работы, они инвестируют в свой человеческий капитал, чтобы обрести выгоды в будущем. Среди интеллектуальных работников НПК играют ведущую роль, поскольку стоят в основе процессов воспроизводства человеческого капитала на макроэкономическом уровне. Тенденции развития рынка труда НПК в новых условиях всецело подвержены изменениям, инициированным глобальными образовательными трансформациями. Современные преподаватели должны обрести новые компетенции, чтобы обрести конкурентоспособность на международном уровне.

2. Формирование человеческого капитала НПК в России происходит под влиянием ряда негативных факторов, связанных, прежде всего, с особенностями функционирования национальной системы профессионального образования. Жесткая стандартизация образовательных программ и регулирование образовательной политики на государственном уровне оставляют российским университетам немного места для стратегических маневров. Между тем, значительным полем для стратегической трансформации становится разработка и реализация моделей управления эффективностью НПК в новых условиях, которые бы привели к оздоровлению всего кадрового потенциала системы высшего образования.

3. Существующая в УрФУ в настоящее время система управления эффективностью скорее направлена на измерение текущих результатов, чем получение представления о достижениях в связи со стратегией развития, хотя углубленный анализ показал, что в последние два года наступили серьезные положительные перемены. Появилась явная связь индикаторов результативности как со стратегией УрФУ, так и с ключевыми направлениями деятельности. Негативным фактором остается постоянное изменение критериев эффективности, вносящее элемент неожиданности и большая бюрократизация всего процесса с отсутствием необходимого уровня прозрачности.

4. Внутреннее обследование человеческого капитала сотрудников Университета показало как ряд положительных, так и ряд тревожных признаков. Например, среди сотрудников УрФУ значительно больше «карьеристов» (46 %), то есть людей, ориентированных на развитие карьеры, чем в среднем по России, показатели человеческого ка-

питала, измеренные по уровню языковых компетенций и компьютерной грамотности, также превосходят средние значения по России. Перспективным направлением развития сотрудников является совершенствование их языковых компетенций для разработки и реализации образовательных программ на иностранных языках.

Из отрицательных результатов следует отметить, что Университет теряет лояльность сотрудников в стратегическом плане – более половины из них дают негативную оценку как текущим результатам и приоритетам в области развития УрФУ, лишь незначительная часть из общего числа опрошенных сохраняет оптимизм.

5. В настоящем исследовании сформулированы принципы построения системы управления эффективностью и предложена модель управления. Принципы включают этапность, планирование на перспективу, организационную поддержку сотрудников в достижении целей, наличие прозрачности и связи индикаторов эффективности со стратегией Университета. В основе модели лежит разграничение преподавателей по трем основным типам (преподаватель-инструктор, преподаватель-лектор или ассистент, а также преподаватель-исследователь) с соблюдением принципа индивидуального планирования перспективной деятельности и планированием карьерного продвижения на основе ретроспективных достижений. В работе затронуты вопросы планирования человеческого капитала, распределения времени между различными занятиями у новых работников и некоторые другие проблемы управления человеческим капиталом в условиях предлагаемой модели.

6. Представлена методология формирования компетенций у будущих специалистов, как носителей человеческого капитала и главной производительной силы страны, в системе высшего образования может свидетельствовать о модели унификации, которая сводит воедино требования работодателей и системы образования. Так, если для потребителя непонятен язык компетенций, то данный механизм позволяет говорить на языке результатов обучения. Таким образом, данная методология на языке разных потребителей позволяет описать модель выпускника. Поэтому от того, насколько качественно мы опишем модель выпускника в декомпозиции «компетенции-результаты обучения», и будет зависеть эффективность процесса образования. Важным при этом является спроецировать и увязать компетенции и результаты обучения таким образом, чтобы они получили точки соприкосновения. В полном согласии с вышеуказанными постулатами формируется мат-

рица взаимосвязи модулей и компетенций; матрица взаимосвязи модулей и образовательных результатов. Это позволит свести к нахождению баланса между всеми элементами образовательного процесса. Ибо, в конечном счете, такая системность всех элементов образовательного процесса построена на формулировании той благой первичной цели – модели выпускника, именно она лежит в основе всех взаимосвязей. В этой связи автор заключает, что только студентоцентрированная модель обеспечит высокую эффективность образовательного процесса.

7. Описаны проблемы учреждений высших учебных заведений в парадигме реформирования системы квалификации профессий и внедрения системы профессиональных стандартов. На Федеральном уровне по работе формированию профессиональных стандартов отчитались, а все проблемы вузы должны решать самостоятельно. Очевидно, что происходит слияние всех проблем на уровне вуза, и справляться с ними они должны самостоятельно. На лицо дилемма: с одной стороны, вузы получили свободу в формировании образовательных программ и компетенций, но, с другой стороны, вузы не знают, как с этой свободой поступить. Образовательные стандарты высшего образования становятся все более рамочными, отдавая большую самостоятельность вузам. Все отраженные проблемы свидетельствует, что необходимо создание новой российской системы классификации профессий, которая будет соответствовать новой структуре и российского, и международного рынка труда, является острой необходимостью в преддверии крупномасштабной профессиональной реформы. Важной частью этой реформы является появление системы профессиональных стандартов, где в составе требований каждой профессии необходимо отразить требования по сертификации, физиологическим навыкам, необходимым для выполнения работы, уровень квалификации и образования, а также общие условия реализации трудовой функции в рамках его компетенции. Необходимо отметить, что вопрос применения профессиональных стандартов в системе профессионального образования требует взаимодействия представителей систем труда и образования. Для организации взаимодействия необходима единая нормативно-методическая база, терминология и методология.

8. Впервые в рамках реформирования двух систем: системы образования и системы квалификаций профессий представлен алгоритм процесса сопряжения ФГОС ВО с профессиональными стандартами, который может быть выполнен по следующим вариантам: 1 вариант «ФГОС ВО не относится ни с одним профессиональным стандартом».

2 вариант «ФГОС ВО включает в себя элементы, которые позволяют выполнять обобщенные трудовые функции после короткой программы ДПО». 3 вариант «ФГОС ВО включает в себя элементы, которые позволяют выполнять обобщенные трудовые функции после короткой программы ДПО при наличии опыта работы». 4 вариант «После обучения ФГОС ВО выпускник сможет реализовывать обобщенные трудовые функции без дополнительной подготовки». 5 вариант «Смысл ООП в рамках ФГОС состоит в том, чтобы сформировать у выпускника определенную квалификацию в рамках практикоориентированных программ».

9. Исходя из представленных вариантов сопряжения ФГОС ВО с профессиональными стандартами, предлагается алгоритм формирования профессиональных компетенций на основе профессиональных стандартов, включающий следующие этапы: 1 этап – выбор профессионального стандарта (одного или нескольких) осуществляется из рекомендованного перечня или дополнительно из реестра профессиональных стандартов, утвержденных Минтрудом России на момент формирования основной примерной образовательной программы. 2 этап – выбор обобщенной трудовой функции (одной или нескольких) из перечня отобранных профессиональных стандартов. 3 этап – определение элементов обобщенной трудовой функции: трудовой функции и трудовой деятельности, к выполнению которых быть подготовлен выпускник основной примерной образовательной программы. 4 этап – формирование профессиональных компетенций, при этом необходимо учитывать, что профессиональные компетенции должны формироваться на основе профессиональных стандартов. Наряду с профессиональными стандартами, а также при их отсутствии, профессиональные компетенции формируются с на основе форсайт-анализа компетенций, предъявляемых к выпускникам данного направления подготовки на рынке труда, обобщения зарубежного опыта, проведения консультаций о перспективах развития системы квалификаций с ведущими работодателями отрасли, в которой востребованы выпускники.

10. Представленный механизм интеграции образовательных и профессиональных стандартов отражает основные особенности как рекомендации или правила, которые необходимо учитывать при сопряжении: 1) профессиональные стандарты включают в себя, как правило, несколько обобщенных трудовых функций с различными требованиями к образованию и обучению; 2) ряд обобщенных трудовых функций не требует наличия профессионального образования (примерно 1/3 от

утвержденных профессиональных стандартов); 3) значительное количество обобщенных трудовых функций требуют наличия среднего профессионального образования; 4) менее 1/3 обобщенных трудовых функций требуют наличия высшего образования; 5) требование к высшему образованию уровня бакалавриата являются наиболее массовым среди уровней высшего образования; 6) ряд направлений подготовки и специальностей может не сопрягаться ни с одним из утвержденных профессиональных стандартов, что не свидетельствует о его неприменимости или невостребованности на рынке труда; 7) необходимо учитывать ограниченный жизненный цикл профессионального стандарта и перспективы развития профессии; 8) создаваемая модель федерального государственного образовательного стандарта должна позволять оперативно учитывать изменения на рынке труда; 9) ряд профессиональных стандартов уже после утверждения требует актуализации и не может применяться в системе профессионального образования и обучения.

Только эти правила позволят сформировать единое пространство методологии управления человеческого капитала в триаде всех участников социально-экономических отношений: государство, система высшего образования и работодатели.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андрущак Г. Эффективный контракт в вузах: материалы презентации с официального сайта Минобрнауки. – URL: <http://www.herzen.spb.ru/uploads/tikhomirov/files/112.pdf>.
2. Аржанова И. В. Князев Е. А. Создание федеральных университетов: концепция и реальность // Университетское управление: практика и анализ. 2013. № 5(87). С. 7–14.
3. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
4. Бедарчук И. А., Митина О. В. Эффективный контракт с преподавателем как инструмент повышения эффективности деятельности вуза // Университетское управление: практика и анализ. – 2015. – № 1(95). – С. 39–52.
5. Беккер Г. С. Человеческое поведение: экономический подход. – М.: ГУ ВШЭ, 2003. – 672 с.
6. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005.
7. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. – М.: РЕЦЭП, 2005. – 199 с.
8. Боровская М. А. Система стимулирования как инструмент повышения результативности научно-образовательной деятельности: опыт федеральных университетов / М. А. Боровская, И. К. Шевченко, Ю. В. Развадовская, М. Р. Бечевая // Университетское управление: практика и анализ. – 2013. – № 4(86). С. 79–86.
9. Волков А. Е. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях / А. Е. Волков и др.: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация». – М.: Изд. дом ГУ-ВШЭ. – 2008. – 39 с.
10. Гейвин Х. Когнитивная психология. – СПб.: Питер, 2003. – 272 с.
11. Гительман Л. Д. Университетская власть в период преобразований: организация управляемого процесса развития // Университетское управление: практика и анализ. – 2013. – № 5(87). – С. 15–29.
12. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы: утв.: Распоряжением Правительства РФ 14.08.2013 № 1426-р.

13. Гриненко С. В., Масыч М. А., Шевченко И. К. Эффективный контракт в системе воспроизводства научно-педагогических кадров // Университетское управление: практика и анализ. – 2013. – №5(87). – С. 30–34.

14. Делор Ж. Образование: сокровище и сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. – URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>.

15. Доброхотов Р., Кузьминов Р. Зарплата преподавателей в Москве вырастет до 150 тыс. рублей. – URL: http://slon.ru/russia/yaroslavl_kuzminov_zarplata_prepodavateley_v_moskve_vyrastet_do_150_tys_rub_-882831.xhtml.

16. Дульзон А. А. Пути повышения результативности труда персонала вуза // Университетское управление: практика и анализ. – 2013. – № 2(84). С. 27–33.

17. Европейской системы взаимозачетов кредитов. – URL: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/index_en.html.

18. Елисеева Е. В. Результаты социально-экономических и междисциплинарных научных исследований XXI века: монография / Е. В. Елисеева, К. Н. Ермолаев, В. В. Ерохин, А. В. Заступов и др. / под ред. Р. М. Байгулова, О. А. Подкопаева. – Самара, 2016.

19. Звездова А. Б. Орешкин В. Г. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании. – URL: http://www.miep.edu.ru/uploaded/zvezdova_oreshkin.pdf.

20. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.

21. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий: учеб.-метод. пособие. – М.: АПКИПРО, 2003. – 101 с.

22. Иноземцев В. Л. Класс интеллектуалов в постиндустриальном обществе // Социологические исследования. – 2000. – № 6.

23. Иноземцев В. Л. Современное постиндустриальное общество. – М.: Логос. – 2000. – 186 с.

24. Каспаржак А., Митрофанов К. Компетентностный подход как способ достижения нового качества образования: материалы для опытно-экспериментальной работы в рамках концепции модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002.

25. Кауфман Н. Ю., Ширинкина Е. В. Анализ процессов формирования человеческого капитала в условиях развития рынка образова-

тельных услуг // Сборник научных трудов по материалам VI Международной научно-практической конференции Института экономики и управления. – 2017. – С. 129–133.

26. Кауфман Н. Ю., Ширинкина Е. В. Развитие бизнес-образования как детерминанта инновационного обновления // Фундаментальные исследования. – 2016. – № 3 (часть 2). – С. 385–389.

27. Кельчевская Н. Р., Ширинкина Е. В. Оценка процесса реформирования высшего образования в России // Экономика, социология и право. – 2016. – № 10. – С. 20–24.

28. Кибанов А. Я. Концепция компетентностного подхода в управлении персоналом: монография / А. Я. Кибанов, Е. А. Митрофанова, В. Г. Коновалова, О. Л. Чуланова. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2014. – 156 с.

29. Коган Е. Я. Компетентностный подход и новое качество образования // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / под ред. А. В. Великановой. – Самара: Профи, 2001.

30. Кузьминов Я. И. В стране будет масса лишних людей // Экономика образования. – 2012. – № 4. – С. 45–48.

31. Котлобовский И. Б., Караваева Е. В., Телешова И. Г. Мониторинг эффективности внедрения ФГОС: задачи и критерии // Высшее образование в России. – 2012. – № 8–9. – С. 10.

32. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

33. Лазарев Г. И., Мартыненко О. О. Новые стратегии вуза в развитии кадрового потенциала // Университетское управление: практика и анализ. – 2015. – № 1(95). – С. 53–63.

34. Лифиц И. М. Стандартизация. Метрология и сертификация: учебник. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт-Издат, 2005. – 345 с.

35. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.

36. Межведомственный регламент взаимодействия участников процесса актуализации ФГОС профессионального образования с учетом принимаемых ПС (утв. 24.02.2016 Министром образования и науки Д. В. Ливановым и Председателем НСПК А.Н. Шохиным).

37. Методические рекомендации по актуализации ФГОС ВО (утв. Минобрнауки России 22.01.2015 № ДЛ-2/05вн).

38. Митрофанов А. М., Райчук Д. Ю. Реализация принципов нормативного финансирования фонда оплаты труда в университете // Университетское управление: практика и анализ. – 2013. – № 5(87). – С. 35–42.

39. Национальная рамка квалификаций в Российской Федерации: Рекомендации. – URL: http://www.nark-rspp.ru/?page_id=328.
40. Никулкина И. В. Компетентностный подход в образовательном процессе вуза // Северо-Восточный федеральный университет. – URL: <http://www.expert-nica.ru>.
41. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1993. – 944 с.
42. О мероприятиях по реализации государственной социальной политики: указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597. – URL: <https://rg.ru/2012/05/09/soc-polit-dok.html>.
43. О реестре профессиональных стандартов (перечне видов профессиональной деятельности): приказ Минтруда России от 29.09.2014 № 667н (Зарегистрировано в Минюсте России 19.11.2014 № 34779).
44. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (уровень бакалавриата): приказ Минобрнауки России от 12.01.2016 № 7 (Зарегистрировано в Минюсте России 09.02.2016 № 41028).
45. Пахомова Н. В., Рихтер К. К. Современный университет и вызовы инноваций // Университетское управление: практика и анализ. – 2013. – № 1(83). – С. 28–42.
46. Преподаватели учреждений профессионального образования на рынке образовательных услуг в 2010–2012 гг. // Информационный бюллетень «Мониторинг экономики образования». – М.: НИУ-ВШЭ, 2013. – 60 с.
47. Программа повышения конкурентоспособности Уральского федерального университета. URL: <http://strategy.urfu.ru/>.
48. Прохоров А. М. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 1456 с.
49. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация; пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
50. Садовничий В. Образование относится к числу безусловных приоритетов РАН. – URL: <http://www.ras.ru/news/>.
51. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Издательство «Омега-Л», 2013.
52. Трудовой кодекс Российской Федерации (ст. 195.1). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/e185e25735310e657309a01b515a25107fac8784/.

53. Указ Президента РФ от 16.04.2014 № 249.
54. Федеральные государственные образовательные стандарты. – URL: <http://fgosvo.ru/>.
55. Федеральный институт развития образования. Проект профессионального стандарта «Преподаватель». – URL: <http://www.firo.ru/?p=8627>.
56. Федоров А. Э. Компетентностный подход в образовательном процессе: монография / А. Э. Федоров, С. Е. Метелев, А. А. Соловьев, Е. В. Шлякова. – Омск: Изд-во ООО «Омскбланкиздат», 2012. – 210 с.
57. Федотов А. В., Васецкая Н. О. Анализ эффективности механизмов стимулирования публикационной активности российских ученых // Университетское управление: практика и анализ. – 2013. – № 1(83). – С. 60–69.
58. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении: науч.-метод. пособие. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013.
59. Черненко И. М., Кельчевская Н. Р. Стратегический анализ состояния человеческого капитала: насколько университет готов к изменениям? // Экономика образования. – 2016. – № 4(95). – С. 16–38.
60. Шаблова Е. Г., Филющенко Л. И. Правовые аспекты эффективного контракта в высшей школе // Университетское управление: практика и анализ. – 2013. – № 5(87). – С. 59–64.
61. Ширинкина Е. В. Информационная экономико-фундаментальная основа реформирования высшего образования в России: монография / Байгулов Р. М., Беляева С. В., Голубева Г. Ф., Домнина С. В., Елисеева Е. В., Ермолаев К. Н., Ерохин В. В., Заступов А. В., Захаров В. В., Захарова Н. И., Коробкова Ю. Ю., Королев О. П., Лапочкина С. В., Лизунова Н. М., Лукьянова И. Е., Марушак И. В., Матвеева Л. Г., Мидова Р. М., Милютенко Т. Р., Михайлов О. В. и др. / под ред. Р. М. Байгулова, О. А. Подкопаева. – Самара, 2016.
62. Ширинкина Е. В. Компетенции в образовательных стандартах как цель, ориентированная на запросы современного рынка труда [// Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 3-1. – С. 83–84.
63. Ширинкина Е. В. Оценка качества образования в формировании человеческого капитала // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2016. – № 3(36). – С. 138–143.
64. Ширинкина Е. В. Предпосылки становления системы профессиональных стандартов в России в управлении человеческим капиталом // Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 255–257.

65. Ширинкина Е. В. Тенденции и проблемы развития системы высшего образования в России // Современная научная мысль. – 2016. – № 3. – С. 148–154.

66. Ширинкина Е. В., Кауфман Н. Ю. Роль человеческого капитала в инновационном развитии предприятий [// Вестник Сургутского государственного университета. – 2016. – № 4(14). – С. 69–72.

67. Шишов С. Е., Кальней В. А., Гирба Е. Ю. Мониторинг качества образовательного процесса в школе: монография. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 206 с.

68. Юдкевич М. М., Горелова О. Ю. Академический инбридинг – причины и последствия // Университетское управление: практика и анализ. – 2015. – № 1(95). – С. 73–83.

69. American Association of University Professors. Losing Focus: The Annual Report on the Economic Status of the Profession, 2013-14. – URL: <http://www.aaup.org/reports-publications/2013-14salarysurvey>.

70. American Association of University Professors. The Employment Status of Instructional Staff Members in Higher Education, Fall 2011. – URL: <http://www.aaup.org/sites/default/files/files/AAUP-InstrStaff2011-April2014.pdf>.

71. Armstrong M. Performance management: Key strategies and practical guidances / Kogan Page. – London. – 2000.

72. Blaug M. The Empirical Status of Human Capital Theory: A Slightly Jaundiced Survey // Journal of Economic Literature. – Vol. 14. – No. 3 (Sep., 1976). – Pp. 827–855.

73. Butler D. Investigating journals: The dark side of publishing. The explosion in open-access publishing has fuelled the rise of questionable operators // Nature. – 2013. – No. 495(7442). – Pp. 433–435.

74. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996 // Council for Cultural Cooperation (CDCC) / Secondary Education for Europe Strasburg, 1997. – P. 11.

75. Jackson M. P. The role of the head of department in managing performance in UK universities // International Journal of Educational Management. – 1999. – Vol. 13, No. 3. – Pp. 142–149.

76. Kagaari J., Meunene J.C., Ntayi J. M. Performance management practices? Employee attitudes and managed performance // International Journal of Educational Management. – 2010. – Vol. 24, No. 6. – Pp. 507–530.

77. Kagaari J. Performance management practices and managed performance: the moderating influence of organizational culture and climate in public Universities in Uganda // Measuring Business Excellence. – 2011. – Vol. 15, No. 4. – Pp. 36–49.

78. Khasawneh S. Human capital planning in higher education institution. A strategic human resource development initiative in Jordan // *International Journal of Educational Management*. – 2011. – Vol. 25, No. 6. – Pp. 534–544.

79. Kostin I., Chionova N., Teleshova I., Echenique V. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Management, University of Deusto Bilbao. – 2013. – URL: <http://www.novsu.ru/file/1098506/>.

80. Mincer J. Schooling, experience and earnings. N. Y.: Columbia University Press, 1974.

81. Pursglove J. Benchmarking the performance of English universities / *Benchmarking: An International Journal*. – 2007. – Vol. 14, No. 1. – 2007. – Pp. 102–122.

82. QS World University Rankings: Methodology. – URL: <http://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/world-university-rankings/qs-world-university-rankings-methodology>

83. QS World University Rankings (Wikipedia: The free encyclopedia). – URL: http://en.wikipedia.org/wiki/QS_World_University_Rankings.

84. Rankin N. The new prescription for performance: the eleventh competency benchmarking survey // *Competency & Emotional Intelligence Benchmarking*. – 2004. – Vol. 05. – URL: <http://hr-portal.ru/article/opredelenie-ponyatiya-kompetenciya>.

85. Sayed N. Ratify, reject or revise: balanced scorecard and universities // *International Journal of Educational Management*. – Vol. 27, No. 3. – 2013. – PP. 203–220.

86. Technology: materials of the III international research and practice conference. Munich, Oktober 30-31, 2012 / publishing office Vela Verlad Waldkraiburg. – Munich : Germani, 2012. – V. 1. – C. 383-388. Umashanar V. Balance scorecard in managing higher education institutions: an Indian perspective / *International Journal of Educational Management*. – 2007. – Vol. 21, No. 1. – Pp. 54–67.

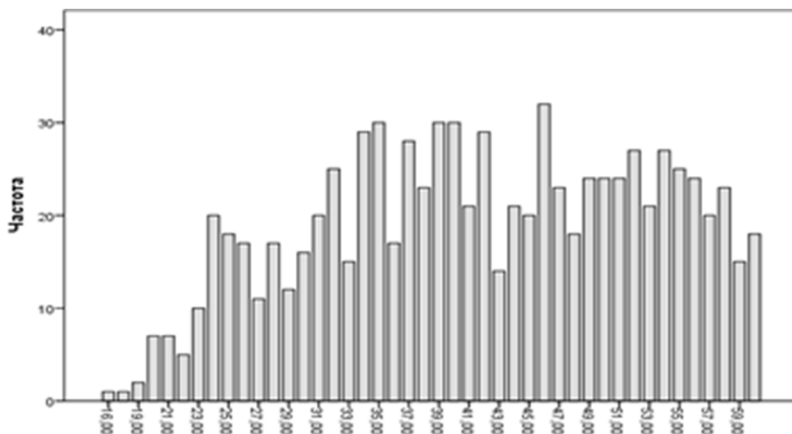
87. Walters M. Performance management Handbook / Institute of personnel and development. – L., 1995.

88. Whiddett, S., Hollyforde, S. A practical guide to competencies: how to enhance individual and organisational performance / Chartered Institute of Personnel and Development, 2003.

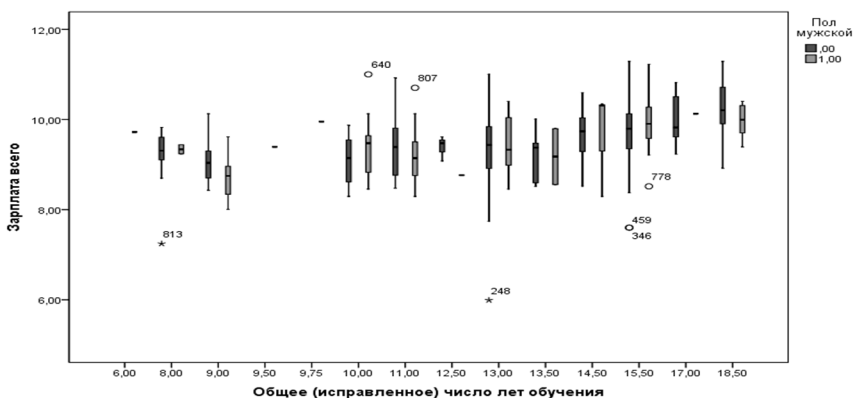
89. White, R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence // *Psychological review*. – 1959. – No. 66.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1. Описание выборки по регрессионной модели в главе 2 (по данным РМЭЗ)



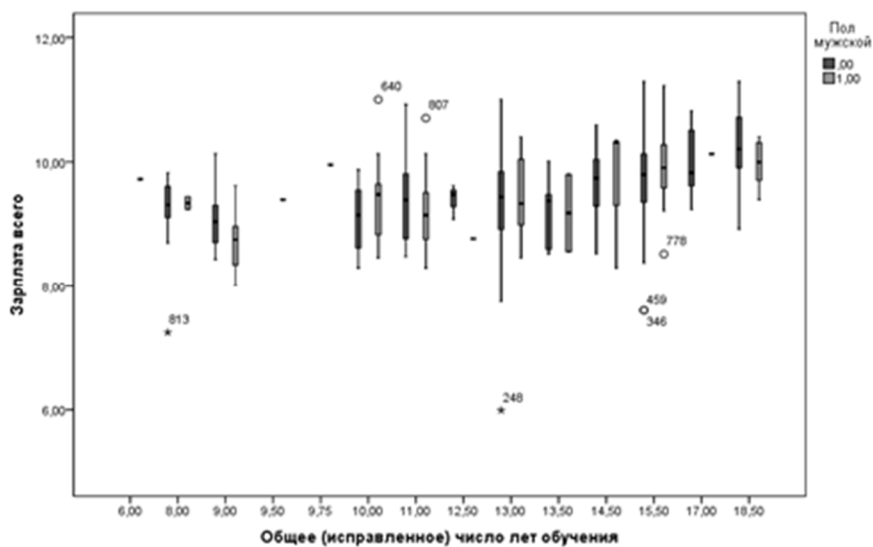
Возраст респондентов РМЭЗ, выбранных для анализа
(работники образования), 2012 год РМЭЗ



Ящичная диаграмма (зависимость оплаты труда
от накопленного числа лет обучения и пола), 2012 год РМЭЗ

Примечание: ○ – выбросы, * – экстремальные выбросы (пронумерованы по наблюдениям).

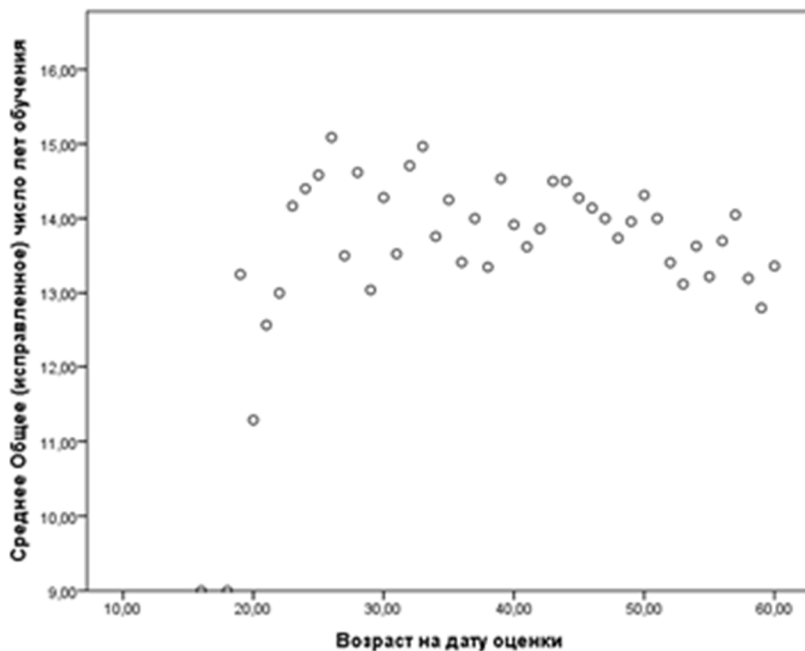
Приложение 2. Описание выборки по регрессионной модели во второй главе (по данным РМЭЗ)



Ящичная диаграмма (зависимость оплаты труда от накопленного числа лет обучения и наличия статуса руководителя), 2012 год РМЭЗ

Примечание: ○ – выбросы, * – экстремальные выбросы (пронумерованы по наблюдениям).

Приложение 3. Описание выборки по регрессионной модели во второй главе (по данным РМЭЗ)



Число лет образования от возраста на дату оценки
(работники образования, 2012 год), среднее значение

Приложение 4. Реестр профессиональных стандартов

Код области ПД	Наименование области ПД	Кол-во ПС, утв. на март 2016 г.
01	Образование	4
02	Здравоохранение	6
03	Социальное обслуживание	13
04	Культура и искусство	5
05	Физическая культура и спорт	10
06	Связь, информационные и коммуникационные технологии	29
07	Административно-управленческая и офисная деятельность	3
08	Финансы и экономика	23
09	Юриспруденция	1
10	Архитектура, проектирование, геодезия, топография и дизайн	6
11	Средства массовой информации, издательство и полиграфия	11
12	Обеспечение безопасности	5
13	Сельское хозяйство	20
14	Лесное хозяйство, охота	6
15	Рыбоводство и рыболовство	21
16	Строительство и ЖКХ	93
17	Транспорт	33
18	Добыча, переработка угля, руд и других полезных ископаемых	0

Код области ПД	Наименование области ПД	Кол-во ПС, утв. на март 2016 г.
19	Добыча, переработка, транспортировка нефти и газа	33
20	Электроэнергетика	33
21	Лёгкая и текстильная промышленность	3
22	Пищевая промышленность, включая производство напитков и табака	1
23	Деревообрабатывающая и целлюлозно-бумажная промышленность, мебельное производство	59
24	Атомная промышленность	71
25	Ракетно-космическая промышленность	45
26	Химическое, химико-технологическое производство	13
27	Металлургическое производство	57
28	Производство машин и оборудования	5
29	Производство электрооборудования, электронного и оптического оборудования	4
30	Судостроение	24
31	Автомобилестроение	20
32	Авиастроение	8
33	Сервис, оказание услуг населению (торговля, техническое обслуживание, ремонт, предоставление персональных услуг, услуги гостеприимства, общественное питание и пр.)	18
40	Сквозные виды профессиональной деятельности	135
Разрыв между номерами кодов 33 и 40 является техническим и предназначен для обеспечения возможности пополнения реестра (перечня).		

Приложение 5. Информация о созданных Советах по профессиональным стандартам ПК (сентябрь 2016 г.)

№	Наименование СПК	№	Наименование СПК
1.	СПК в области сварки	2.	СПК в наноиндустрии
3.	СПК в индустрии гостеприимства	4.	СПК в здравоохранении
5.	СПК в электроэнергетике	6.	СПК в машиностроении
7.	СПК в отрасли судостроения и морской техники	8.	СПК финансового рынка
9.	СПК в строительстве	10.	СПК в области информационных технологий
11.	СПК в сфере железнодорожного транспорта	12.	СПК в лифтовой отрасли и сфере вертикального транспорта
13.	СПК в жилищно-коммунальном хозяйстве	14.	СПК в нефтегазовом комплексе
15.	СПК в сфере атомной энергии	16.	СПК в автомобилестроении
17.	СПК в целлюлозно-бумажной, мебельной и деревообрабатывающей промышленности	18.	СПК в области управления персоналом
19.	СПК в области ракетной техники и космической деятельности	20.	СПК в области фармации
21.	СПК офисных специалистов и вспомогательных административных работников	22.	СПК химического и биотехнического комплекса
23.	СПК в горно-металлургическом комплексе	24.	СПК в области издательского дела, полиграфического производства и распространения печатной продукции
25.	СПК в области издательского дела, полиграфического производства и распространения печатной продукции	26.	СПК индустрии красоты
27.	СПК торговой, внешнеторговой и по отдельным видам предпринимательской и экономической деятельности	27 СПК + На стадии формирования: СПК в области музейной деятельности; в области журналистики и СМИ; в области производства электрооборудования, электронного и оптического оборудования; в авиастроении; агропромышленного комплекса	

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Кельчевская Н. Р. — доктор экономических наук, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, профессор Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. Является автором более 140 печатных работ в отечественных и зарубежных изданиях по проблемам управления предприятием, человеческим капиталом, вопросам высшего образования.

Черненко И. М. — кандидат экономических наук, доцент Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина. Является автором более 30 печатных работ по проблемам управления предприятием, человеческим капиталом, вопросам высшего образования.

Ширинкина Е. В. — кандидат экономических наук, доцент кафедры управления персоналом Сургутского государственного университета. Является автором свыше 50 печатных работ по вопросам управления персоналом, предприятием, проблемам экономики труда.

Научное издание

Кельчевская Наталья Рэмовна
Черненко Илья Михайлович
Ширинкина Елена Викторовна

**ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ УСЛОВИЯХ
ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ**

Монография

Издается в авторской редакции
Компьютерная верстка:
Е. В. Ширинкина, Л. С. Нечаева
Дизайн обложки: *Т. А. Басова*

Подписано в печать 18.08.2017. Формат 60×84/16.
Усл. печ. л. 13,43 Тираж 500 экз. Заказ ____

Издательский центр
Пермского государственного
национального исследовательского университета.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15

Типография ПГНИУ.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15